

MONILUKUTAITO JA PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUN- NITELMAN PERUSTEET 2014

Linnea Leivo

Tampereen yliopisto
Viestintätieteiden tiedekunta
Informaatiotutkimus ja
interaktiivinen media
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2018

Tässä pro-gradu-tutkielmassa analysoidaan monilukutaito-käsitettä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014-asiakirjan valossa ja verrataan saatua kuvaa New London Groupin 1990-luvulla lanseeraamaan käsitteeseen multiliteracies. Tarkoituksena on selvittää, onko tässä käsitteellinen jatkumo.

NLG:n käsitteenmuodostuksessa pyrkimyksenä oli luoda käsite kuvaamaan siirtymää fordistisesta post-fordistiseen maailmaan ja siten koulutustarpeen uudelleenarviointiin. NLG sisällytti käsitteeseen hahmotelman uudenlaisesta opetustekniikasta, jossa multimodaalisuus ja oppilaiden yhä moninaisemmat taustat tulevat huomioiduiksi. Keskeinen huomio liittyy tieto- ja viestintätekniikan roolin kasvuun.

POPS2014-asiakirjassa monilukutaito on yksi laaja-alaisen osaamisen osaamisalueista. Se on työkaluna sisällytetty eri oppiaineisiin. Asiakirjasta ei välity yhtä selkeää käsitteenmäärittelyä, vaan monilukutaitoon liittyviä aspektejia on löydettävissä alueilta, joilla käsitettä ei käytetä.

Siinä missä NLG halusi kuvata käsitteellä laaja-alaisesti uudenlaista tilannetta, POPS2014-asiakirjassa on valittu käsitteestä omiin tarkoituksiperiin sopivat alueet tai otettu sopivan kuuloinen käsite pohtimatta tarkemmin sen lähtökohtia. Tämä on aineiston valossa tyypillistä monilukutaitokäsitteen käyttöä. Praktisen lähestymistavan heikkoutena on käsitteellisen epäselvyyden lisääntyminen varsinkin kun monilukutaitokäsitteen rinnalla tai osittain päällekkäin voidaan käyttää esimerkiksi medialukutaitoa tai tulevaisuuden taitoja. Toisaalta näillä käsitteillä voidaan viitata myös näkökulmiin. Taustalla vaikuttavat eri tutkimusperinteet ja niissä vakiintuneet ilmaisutavat. Tämä kulminoitui POPS2014-asiakirjan laadinnassa, jossa oli mukana yli 300 henkilöä eri tieteenaloilta.

Monilukutaito näyttäytyy sateenvarjokäsitteenä, jonka alle mahtuu yhteiskunnallisen muutoksen pohdintaa, joka lähestyy kriittisen pedagogiikan kysymyksenasettelua, erilaisia 1990-luvulta eteenpäin kehittyneitä pedagogisia suuntauksia ja ICT:n mukaan tuleminen yhä suuremmaksi osaksi jokapäiväistä elämää, mikä avaa uudenlaisia mahdollisuuksia ”tekstien” kanssa työskentelelyyn.

Avainsanat: monilukutaito, opetussuunnitelma, kriittinen pedagogiikka, multimodaalinen, perusopetus.

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO.....	1
2 LÄHTEISTÄ JA METODISTA.....	4
2.1 Keskeisimmät lähteet.....	4
2.2 Metodista lyhyesti.....	5
3 YHTEISKUNNASSA TAPAHTUU.....	9
3.1 Teollisesta yhteiskunnasta palveluyhteiskunnaksi – huomioita koulutustarpeen muutoksesta 1900-luvulla.....	9
3.2 Teknologian tulemisesta osaksi koulujen opetusta ja opetusvälineistöä.....	14
3.2.1 Käsitteisiin liittyviä huomioita.....	14
3.2.2 Koulujen ICT-valmiuksista POPS2014-asiakirjan valmistumisen alla...18	
4 MIKÄ OPETUSSUUNNITELMA?.....	23
4.1 Opetussuunnitelman keskeinen merkitys.....	23
4.1.1 Opetussuunnitelman analysoinnin tasomalleja ja ideologioita.....	24
4.1.2 Opetussuunnitelman muodosta ja tiedon olemuksesta.....	26
4.2 Suomalaisten opetussuunnitelmien kehityksestä.....	29
4.3 Vuosien 1985 - 2004 POPS:it mediakasvatuksen näkökulmasta.....	31
5 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2014 MONILUKUTAIDON KÄSITTEEN NÄKÖKULMASTA.....	36
5.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleispiirteistä.....	36
5.1.1 Huomioita POPS2014-asiakirjan arvopohjasta.....	39
5.1.2 Huomioita arvioinnista POPS2014-asiakirjassa.....	41
5.2 Monilukutaito POPS2014-asiakirjassa.....	43
5.2.1 Yleisnäkemys monilukutaidot-käsitteestä.....	44
5.2.2 Oppiainekohtaisia huomioita monilukutaitojen soveltamisesta.....	48
5.3 Monilukutaito POPS2014-asiakirjassa – yhteenveto.....	61
5.3.1 Käsiteanalyysin tuloksesta.....	61
5.3.2 Suomalaisesta monilukutaitokeskustelusta koulukontekstissa lyhyesti. .63	
6 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2014 JA NEW LONDON GROUPIN ”ALKUPERÄINEN” ASIAKIRJA – PUHUTAANKO SAMASTA KÄSITTEESTÄ...72	
6.1 NLG ja monilukutaidot koulutuskontekstissa.....	72
6.1.1 Muutoksen tuulia.....	73
6.1.2 Multiliteracies-käsite kuvaamaan muutosta – monilukutaito opetusmenetelmänä...77	
6.1.3 Monilukutaidot tänään.....	84
6.2 Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteet 2014 ja NLG:n monilukutaidot – seuraako aiempi jäljempää?.....	86
6.2.1 Monilukutaito-käsitteen vertailu.....	86
7 LOPUKSI.....	91

1 JOHDANTO

Monilukutaito on viime vuosikymmeninä puhuttanut niin kansainvälisesti kuin kotimaisessa keskustelussa. Asialla ovat olleet sekä informaatioalojen ihmiset että kasvatustieteilijätkin. Taustalla on, ainakin koulumaailman kontekstissa, kysymys siitä, mitä lapsille tulisi opettaa. Minkälaisia taitoja he tarvitsevat tulevaisuudessa, jonka luonteen tunteminen käy yhä hankalammaksi? Tietomäärän kasvu ja tiedon laatu toisaalla, monimuotoistuva arvomaailma toisaalla ja individualismin nousu toisaalla nostavat esiin kysymyksen koulun tehtävästä ja sen mahdollisuuksista varustaa tulevia sukupolvia pärjäämään elämässä. Kärjistäen voitaisiin todeta, että peruskoulun tehtävä on valmistaa lapsia maailmaan, josta opettajilla on vain heikko aavistus.

Yhä suurempi osa oppimisesta tapahtuu luokkahuoneen ja koulurakennuksen seinien ulkopuolella, niin koulu- kuin vapaa-ajalla. Perinteisen opettajajohtoisen koulumallin rinnalle on nousemassa oppilaslähtöisempiä oppimismalleja, joissa keskeisenä ajatuksena on oppilaiden oma toimeliaisuus yhdessä ja yksin. He opettelevat ja oppivat hakemaan tietoja, tulkitsemaan, muokkaamaan ja julkaisemaan sitä. Näistä taidoista Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa käytetään käsitettä ”monilukutaito”. Monilukutaito on siten ensin opetettava oppilaille, jotta he kykenevät itsenäiseen opiskeluun, tiedonhakuun, -tulkintaan ja niin edelleen. Toisaalta monilukutaito voidaan nähdä myös oppimisen itsenäisenä tuloksena.

Monilukutaidon ja erilaisten muiden lukutaitojen, kuten medialukutaidon, informaatiolukutaidon, pelilukutaidon, kuvanlukutaidon jne. ohella näistä taidoista käytetään myös käsitteitä tulevaisuuden taidot, avaintaidot, 2000-luvun taidot jne. Viimeisimmässä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (käytän jatkossa lyhennettä POPS2014) monilukutaitojen käsite on otettu mukaan myös koulutyön osaksi. Monilukutaito ei käsitteenä kuitenkaan ole yksiselitteinen, eikä tilannetta helpota monilukutaito-käsitteen kanssa enemmän tai vähemmän synonyymisesti käytettyjen käsitteiden osittainen päällekkäisyys ja samankaltaisuus. Toisaalta keskeinen ajatus monilukutaitokeskustelussa – joka on kautta linjan luettavissa käyttämästäni aineistosta – on, että yhteiskunnallinen muutos pakottaa pohtimaan uudelleen opettamista ja oppimista; perinteiset lukemisen ja kirjoittamisen taidot eivät enää riitä jatkuvasti globalisoituvan ja teknologisoituvan internet-aikakauden lapsille. Perinteinen luku- ja kirjoitustaito on lähtökohta, jonka päälle pitäisi rakentaa laaja monilukutaito – mitä se sitten tarkoittaakaan. Toisaalta luku- ja kirjoitustaidon opettamisessa voidaan soveltaa monilukutaidon alle mahtuvia teorioita. Mitä tämä monilukutaito on ja miten se

on ymmärretty Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014, eli miten sitä tulisi opettaa on suurempi ja monitahoisempi kysymys.

Monilukutaitokeskustelu on lähtenyt liikkeelle edellä kuvaamieni kaltaisista huomioista; elämme murrosta, jossa globalisaatio ja maailmanlaajuiset tietoverkot sekä muut yhteiskunnalliset muutokset vievät ihmiskuntaa tulevaisuuteen, jonka luonnetta on hankala aavistaa. Tätä muutosta New London Group (käytän tästä lyhennettä NLG) on pyrkinyt kuvaamaan ja teoretisoimaan lanseeraamallaan monilukutaidot-käsitteellä (multiliteracies). He laativat 1990-luvun keskusteluissaan niin kutsutun Multiliteracy-manifestin, josta voidaan katsoa monilukutaitokeskustelun saaneen alkunsa. Asiakirjassa joukko tutkijoita hahmottelee yhteiskunnassa tapahtuvaa muutosta ja sen heijastumista koulutus- ja opetustoimeen, käytännössä paineina kehittää sitä vastaamaan paremmin nykyajan vaatimuksiin. Tästä alkuvaiheesta on pari vuosikymmentä aikaa, joten keskustelu on ehtinyt rönsyillä ja käsitteen ala laajeta. On kiinnostavaa pohtia, onko Suomen peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014 ilmaistu monilukutaito-käsite linjassa NLG:n aikoinaan lanseeraaman käsitteen kanssa.

Tässä pro gradu -tutkielmassa keskeinen tavoite on luoda deskriptiivinen analyysi *peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014 käytetystä ”monilukutaito”-käsitteestä ja verrata sitä monilukutaitokeskustelun avanneeseen NLG:n hahmottelemaan monilukutaito-käsitteeseen (multiliteracies). Seuraako opetussuunnitelma tarkasti NLG:n linjauksia, vai onko asiakirjassa käytetty käsite lähinnä valinta parhaaksi sateenvarjokäsitteeksi, jonka alle voidaan sijoittaa monenlaisia uusia kasvatus- ja opetusmenetelmiä, jotka eivät muualle sovi.* Lähestyn aihetta systemaattisen analyysin ja deskriptiivisen analyysin kautta.

Tutkielma jakaantuu neljään osioon. Ensimmäisessä osiossa (luku 3) luon yleiskatsauksen Suomessa koulutustarpeen muutokseen ensin 1900-luvulla siirryttäessä teollisesta yhteiskunnasta palveluyhteiskuntaan ja toiseksi vuosituhaten vaihteessa, kun teknologia tuli kiinteäksi osaksi kouluopetusta ja opetusvälineistöä. Asia voidaan kiteyttää toteamalla, että tarkastelun kohteena on fordismista post-fordismiin siirtyvä yhteiskunta.

Toisessa osiossa (luku 4) tarkastelen perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Mikä tämä asiakirja on ja miten se on kehittynyt. Ennen kaikkea kiinnitän huomion mediakasvatukseen, monilukutaitojen tai mitä käsitettä asiasta kulloinkin käytetään, kehityslinjoihin POPS:ssa 1985-2004 asiakirjoissa. Vuonna 1985 ICT oli vasta ottamassa ensimmäisiä askeleitaan koulutiellä, mutta kahta

vuosikymmentä myöhemmin tietokone ja internet olivat jo lähes itsestäänselvyys kouluissa. Mitä näinä vuosikymmeninä monilukutaitokeskustelun näkökulmasta saavutettiin?

Kolmannessa osiossa (luku 5) keskityn vuoden 2014 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin ja analysoin, kuinka asiakirjassa on käytetty monilukutaito- käsitettä. Tarkastelen ensin asiakirjaa yleisesti analysoiden asiakirjan arvopohjaa ja oppilaan arvioinnin perusteita. Tämän jälkeen tarkastelen monilukutaito-käsitettä niin asiakirjassa yleisesti kuin valitsemieni oppiaineiden, äidinkielen (suomi), uskonnon ja liikunnan näkökulmista. Osion lopussa on lyhyt yhteenveto suomalaisesta monilukutaitokeskustelusta koulukontekstissa.

Neljännessä osiossa (luku 6) pohdin onko POPS 2014:ssa monilukutaidot-käsite samaa jatkumoa käsitteen lanseeranneen NLG:n näkemyksen kanssa. Hahmottelen ensin NLG:n näkemyksen monilukutaito-käsitteestä kouluopetuksen suhteen ja sitten esitän vertailevan pohdintani. Ensin kuitenkin muutama huomio käyttämistäni lähteistä ja metodista.

2 LÄHTEISTÄ JA METODISTA

Tässä luvussa luon yleissilmäyksen keskeisimpiin käyttämiini lähteisiin (alaluku 2.1) sekä pohdin lyhyesti valitsemaani metodologiaa (2.2). Keskeiset käsitteet tulevat selvitettyiksi tutkielman edetessä. Tärkein ja samalla koko tutkielman tarkastelun kohteena oleva **monilukutaidot**-käsite saanee selviytöksensä matkan varrella. **Opetussuunnitelman** käsite tulee lähemmän tarkastelun kohteeksi luvussa neljä. Luvussa kolme pohditaan **fordismin ja post-fordismin** käsitteitä.

2.1 Keskeisimmät lähteet

Seuraavaksi esittelen lyhyesti keskeisimpiä lähteitani tässä tutkimuksessa. Opetussuunnitelmien tarkastelun kannalta tärkein lähde on luonnollisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Vertaan tätä lähdetä sen edeltäjään, joten myös POPS 2004 on tarpeellista mainita tässä. Opetussuunnitelmien teoreettiseen tarkasteluun käytän Erja Vitikan väitöstutkimusta ”Opetussuunnitelman mallin jäsenitys – Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajana”¹ ja soveltuvin osin Pekka Rokan väitöskirjaa ”Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä”². Vitikan väitöskirja on tämän tutkielman näkökulmasta kyllin kattava esitys pohjustamaan opetussuunnitelmien luonnetta. Nähdäkseni teos antaa tämän tutkielman kontekstissa riittävän monipuolisen kuvan opetussuunnitelmatyön lähtökohdista.

Suomenkilisistä tutkimuksista mainittakoon vielä Tapani Kaartisen toimittama ”Monilukutaito kaikki kaikessa” -artikkelikokoelma³ ja Eero Ropon, Eero Sormusen ja Jannica Heinströmin toimittama ”Identiteetistä informaatiolukutaitoon” -artikkelikokoelma⁴. Lisäksi mielenkiintoisia ajatuksia ovat herättäneet Jari Multisillan ja Hannele Niemen toimittama teos Rajaton luokkahuone⁵ ja Lauri Järvilehdon toimittama Hauskan oppimisen vallankumous⁶. Hauskan oppimisen vallanku-

¹Vitikka 2009.

²Rokka 2011.

³Kaartinen 2015.

⁴Heinström. Ropo. Sormunen 2015.

⁵Multisilta. Niemi. 2014.

⁶Järvilehto 2014

mous on tyyliältään hieman populistinen, mutta sisältää pohtimisen arvoisia huomioita. Tomi Kiilakosken, Tuukka Tomperin ja Marjo Vuorikosken toimittama artikkelikokoelmateos ”Kenen kasvat⁷” on osaltaan avannut näkökulmaa kriittiseen pedagogiikkaan, mikä usein sivuaa monilukutaitokeskustelua.

Kansainvälisinä lähteinäni ovat Bill Copen ja Mary Kalantzisn toimittama ”Multiliteracies; Literacy Learning and the Design of Social Futures”⁸, ”Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times” ja ”Multiliteracies in Motion. Current Theory and Practice. Ensin mainittu avaa näköalan monilukutaitokeskustelun alkuaikaan, sen perusteiden hahmottamiseen. Toinen teos rakentaa nimensä mukaisesti siltaa 1990-luvulta näihin päiviin ja kolmas on kiinni tässä ajassa. Kaikki kolme teosta ovat artikkelipohjaisia, joten teokset ovat hyvin monipuolisia, kun eri tutkijat pääsevät itse ääneen. Nämä teokset ovat olleet taustalukemistoa ja olen käyttänyt niitä apuna lähinnä esimerkkitapauksien antajina monilukutaito-käsitteen soveltamisessa opetustilanteisiin.

Metodin tarkastelun ja soveltamisen pohdinnassa olen hyödyntänyt Jari Jolkkosen teosta Systemaattinen analyysi tutkimusmetodina⁹. Kyseinen esitys on käytännössä ainoa saatavilla oleva oppimateriaali aiheesta. Apuna olen käyttänyt myös Ismo Nikanderin hermeneutikko Hans-Georg Gadmerin kirjoitusten suomennosteosta¹⁰, Ilkka Niiniluodon teosta ”Johdatus tieteenfilosofiaan, käsitteen- ja teorianmuodostus”¹¹ ja Heinlahden ja Kakkuri-Knuuttilan teosta ”Mitä on tutkimus, argumentaatio ja tieteenfilosofia”¹². Seuraavaksi tarkastelen käyttämiäni metodeja lähemmin.

2.2 Metodista lyhyesti

Tämä tutkielma on perusluonteeltaan käsiteanalyysi. Tavoitteenani on analysoida mitä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014-asiakirjassa esiintyvällä monilukutaito-käsitteellä tarkoitetaan ja verrata näin muodostunutta kuvaa New London Groupin näkemykseen monilukutaidosta.

⁷Kiilakoski. Tomperi. Vuorikoski 2005.

⁸Cope. Kalantzis. 2002.

⁹Jolkkonen 2007.

¹⁰Nikander 2004.

¹¹Niiniluoto 1997.

¹²Heinlahti. Kakkuri-Knuuttila 2006

Kärjistäen voisi siis todeta, että tavoitteeni on selvittää A:n näkemys aiheesta X ja B:n näkemys aiheesta X ja verrata näkemyksiä keskenään. Tällaiseen käsiteanalyysiin ja käsitteiden sisällön vertailuun perustuvan tutkimuksen metodeiksi sopivat systemaattinen analyysi ja deskriptiivinen analyysi.

Teologian tohtori Jari Jolkkonen on laatinut tiiviin esityksen systemaattisen analyysin hyödyntämisestä tutkimusmenetelmänä.¹³ Tämä metodi on ensisijaisesti tarkoitettu teologiseen tutkimukseen, mutta nähdäkseni – varsinkin käsiteanalyysin ollessa kyseessä – systemaattinen analyysi sopii myös tähän. Systemaattisessa analyysissä keskeinen ajatus on ottaa tarkasteltava teksti eli valitut lähteet analyysin kohteeksi ja tutkimustuloksena saadaan tällä analyysillä saavutettu uusi tieto ja laajempi ymmärrys käsiteltävästä asiasta – tämän tutkielman tapauksessa monilukutaitokäsitteestä. Tavoitteena on hermeneuttiseen tapaan tutkia, tulkita, lukea ja ymmärtää lähteitä. Systemaattisessa analyysissä lähdetään tekstistä itsestään ja tutkimusta tehdään tekstin itsensä ehdolla, eli tarkasteluun ei sovelleta ulkoisia teorioita.

Hermeneutiikka on filosofinen suuntaus, joka tunnetaan ehkä parhaiten apuvälineenä Raamatun tekstien tulkintaan. Ismo Nikander ajoittaa hermeneutiikan synnyn jo antiikkiin oraakkelin ennustusten ja Homeroksen kirjoitusten tulkintaan¹⁴. Marja-Liisa Kakkuri-Knuuttila ja Kaisa Heinlahti hahmottavat suuntauksen saaneen alkunsa uuden ajan kynnyksellä 1500-luvun alussa Raamatun ja antiikin tekstien tulkinnan välineenä¹⁵. Ilkka Niiniluoto puolestaan toteaa hermeneutiikan Schleiermacherin kehittämäksi Raamatuntulkinnan menetelmäksi. Näin hermeneutiikka tulee lähelle saksalaista idealismia (esim. Kant, Peirce ja Wittgensteinin myöhempi kausi) ja sitä kautta fenomenologisia filosofisia suuntauksia.¹⁶

Tulkittiin hermeneutiikan alkaneen aikaisemmin tai myöhemmin, sillä on kuitenkin jo useiden satojen vuosien historia takanaan, mistä seuraa se, että suuntaus on elänyt ja saanut runsaasti erilaisia tulkintoja. Yhteistä hermeneutiikalle on pyrkimys ymmärtää inhimillistä toimintaa esimerkiksi historiankirjoituksen kautta. Luonnollisella kielellä on tässä suuntauksessa merkittävä rooli niin kommunikaation eli sosiaalisen interaktion välineenä kuin filosofisen tarkastelun kohteena.

13Jolkkonen 2007. (Systemaattinen analyysi tutkimusmetodina (Joensuun yliopisto))

14Nikander 2004 s. Viii. Esipuheessa nykyajan tunnetuimpiin hermeneutikkoihin kuuluvan Hans-Georg Gadmerin kirjoitusten suomennokseen.

15Heinlahti. Kakkuri-Knuuttila 2006. s.33

16Niiniluoto 1997. s.56-57

Hermeneutiikkaa on sovellettu Raamatun tekstien tutkimisen ohella myös historiankirjoituksiin ja muihin ”hengentieteiden”, millä tarkoitetaan käytännössä humanistisia tieteitä, tutkimukseen. Hermeneutiikkaa soveltuu myös kasvatustieteisiin ja opettamisen tutkimukseen jos tarkastelua halutaan viedä dialogisempaan suuntaan.¹⁷ Kärjistäen voitaneen todeta, että luonnontieteet vastaavat tämän näkemyksen mukaan miten-kysymyksiin, ihmistieteiden tarkoituksena on pyrkiä löytämään vastauksia miksi-kysymyksiin, jolloin ymmärtäminen ilmiön kuvailemisen sijasta korostuu.

Systemaattiselle analyysille on luonteenomaista, että tarkasteltavasta asiasta on jonkinlainen esiyymmärrys. Tässä tapauksessa johdannossa esitetty pohdinta siitä mitä monilukutaidolla voitaisiin tarkoittaa tämänhetkisessä keskustelussa. Tämä esiyymmärrys kehittyy ja siten muuttaa muotoaan tutkimusprosessin aikana kohti selkeämpää ymmärrystä.

Tällaiselle lähestymistavalle tyypillistä on lähdetekstien referointi, jonka avulla tutkimuksen lukijalle välittyy oikeanlainen käsitys tarkasteltavista materiaaleista.¹⁸ Erityisesti POPS2014-asiakirjan yhteydessä on paikoitellen myös suoria lainauksia, jotta asiakirjassa käytetyt sanamuodot ja nyanssit tulisivat mahdollisimman yksiselitteisesti esiin. Referointi ja sitä kautta pyrkimys mahdollisimman yksiselitteisen kuvan tuottamiseen tarkasteltavista lähteistä lähestyy myös deskriptiivistä perinnettä.

Deskriptivismissä puolestaan tieteen tehtäväksi nähdään ensisijaisesti tarkasteltavan ilmiön kuvaileminen. Näkemyksen mukaan tieto perustuu havaittaviin asioihin. Näin lähtökohta on korostetusti empiirisessä perinteessä. Tässä deskriptivismi tulee lähelle loogista empirismiä ja ns. Wienin piirin näkemyksiä. Kieli sisältää deskriptivismin mukaan loogisten merkkien ohella fenomenalisia tai fysikaalisia intersubjektivisia ilmaisuja. Ankarassa muodossaan deskriptivismi on osoittautunut hankalaksi; esimerkiksi ilmaisu ”joustava” koettiin hankalaksi palauttaa/kääntää jäännöksettä ahtaan empiiriseksi ilmaisuksi. Deskriptivismistä on kehitetty uusia tulkintoja, joissa vaatimusta ilmaisun käännettävyyttä empiiriseksi havainnoksi on muokattu.¹⁹ Deskriptiivinen analyysi on siten tekstiä kuvailevaa, ei niinkään pyrkimystä ymmärtää.

Tämä tutkielma sijoittuu metodisesti systemaattisen analyysin ja deskriptiivisen analyysin välimaastoon, eli käytännössä pääpaino, kuten edellä jo todettiin, on pyrkimyksessä ymmär-

¹⁷Niiniluoto 1997. s 32-22, 57-56. Nikander 2004. s. vii-xii

¹⁸Jolkkonen 2007.

¹⁹Niiniluoto 1997. s 216-219

tää Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattua ja New London Groupin lanseeraamaa monilukutaito-käsitettä sekä vertailla näitä näkemyksiä toisiinsa. Tässä korostuu hermeneuttinen ymmärtämisen pyrkimys, systemaattisen analyysin menetelmä siitä näkökulmasta, että kyseessä on pitkälti tavoite hahmottaa ”A:n näkemys B:stä” ja että tekstiin ei sovelleta sen ulkopuolisia tutkimusteorioita. Toisaalta pyrin myös kuvaamaan lähteitäni deskriptiivisen analyysin keinoin mahdollisimman monipuolisen ja tasapainoisen käsityksen muodostamiseksi. Koska samaa teemaa, esimerkiksi yhteiskunnallinen kehitys fordistisesta yhteiskunnasta post-fordistiseen on käsitelty monissa lähteissä hieman eri näkökulmista ja annettu hieman eri tulkintoja, esiintyy myös tässä tutkielmassa sama aihepiiri useammassa eri kohdassa lähteiden valossa hieman eri kuvakulmista tarkasteltuna.

Useat monilukutaitoon liittyvät tutkimukset ovat enemmän tai vähemmän empiirisiä tutkimuksia esimerkiksi oppimista tutkivia kvantitatiivisia kyselytutkimuksia tai oppimista havainnoivaa tutkimusta. Informaatiotutkimuksessa on usein ainakin osana tutkimusta jonkinlainen käsitteanalyysi, joten tämänkaltainen lähdekirjallisuutta tarkasteleva tutkiminen on alalla yleisesti käytössä. Tässä tutkielmassa tosin se on pääasia, joten siitä näkökulmasta tämä ei ole valtavirtaa. Monilukutaito on opetussuunnitelmakontekstissa uusi käsite ja laajemmassa keskustelussa sen sisällöstä on moninaisia tulkintoja, joten on perusteltua keskittyä nimenomaan systemaattiseen käsitteen analysoinnin kannalta suotuisimpiin metodeihin.

3 YHTEISKUNNASSA TAPAHTUU

Tässä luvussa tarkastelen sitä muutosta mikä yhteiskunnassa ja sitä kautta koulussa on tapahtunut 1900-luvun aikana ja eritoten vuosisadan jälkipuoliskolla. Kehitys on johtanut fordistisesta, tehtaan liukuhihnan ääressä itseään toistavan mekaanisen työn tekemisestä monipuolista ammattitaitoa vaativaan post-fordistiseen palveluyhteiskuntaan. Tämä muutos on pakottanut uudelleenarviointiin perusopetuksen tehtävästä ja mahdollisuuksista. Uuden vuosituhannen taite toi mukaan vielä teknologian ja globalisaation aivan uudessa mittakaavassa.

Näiden asioiden tarkastelu on monilukutaitokeskustelun kannalta merkityksellistä siinä mielessä, että koko keskustelun voidaan katsoa lähteneen – kuten johdannossa todettiin – liikkeelle 1990-luvulla oivalluksesta, että elämme murrosaikaa, jossa fordistinen maailma (ainakin länsimaissa) on pitkälti taakse jäänyttä aikaa. Teknologia tekee tuloaan, sen tuomista haasteista ja mahdollisuuksista ei vielä voida sanoa viimeistä sanaa, joten tulevaisuuden ennustaminen on hankalaa. Kuitenkin lapset pitäisi kasvattaa pärjäämään maailmassa, josta on vain heikkoja aavistuksia. Nähdäkseni tämä murros on edelleen käynnissä, vaikka niin peruskoulu-uudistuksesta (1970-luvulla) ja 1990-luvunkin teknologian jalkautumisesta kiinteäksi osaksi koulumaailmaa on jo vuosikymmeniä. Tämä luku jakautuu kahteen alalukuun, joista ensimmäisessä (3.1) tarkastelen yhteiskunnallista muutosta ja koulua sen osana ja jälkimmäisessä teknologian tuleamista osaksi kouluopetusta ja opetusvälineistöä (3.2.)

3.1 Teollisesta yhteiskunnasta palveluyhteiskunnaksi – huomioita koulutustarpeen muutoksesta 1900-luvulla

1900-luvun alussa ei vielä ollut itsensänselvä asia, että käytännössä kaikki aikuiset suomalaiset osasivat lukea. Vuosisadan lopussa ja uuden vuosituhannen alussa perinteinen luku- ja kirjoitustaito alkoivat käydä riittämättömiksi jopa peruskoulun suorittamiseen, ICT:n yleistyessä myös koulukäytössä.

Tilanne toisen maailmansodan jälkeen kasvatustieteiden ja laajemmin psykologian kentällä oli valtaisien muutoksien kourissa. Suursodan jälkeen haluttiin varmistaa, ettei vastaava enää toistu. Psykologiassa ja sitä kautta kasvatustieteissä omaksuttiin kehitysoptimistinen asenne. Kun ihminen kasvatetaan oikein, hänestä tulee kelpo kansalainen. Tiede nähtiin avaimena onneen,

joka rinnastettiin usein materiaalisen hyvinvoinnin kasvuun. Sodan jälkeinen psykologia kykeni tarjoamaan välineet, joilla kyettiin mittaamaan ja siten asettamaan arvo/paremmuusjärjestykseen esimerkiksi oppilaat. Piaget'n näkemystä myötäillen ihmisellä on biologiansa myötävaikutuksesta tietty kasvukaudet, joiden aikana hänellä on erityinen kausi oppia tietty taito. Jos ihminen ei ole saavuttanut tätä biologista tilaa, ei kyseinen oppimisvaihe ole vielä suositeltavaa tai mahdollistakaan. Tästä on seurannut, että opettajat ovat toppuutelleet ja syyllistäneet vanhempia esimerkiksi siitä, että lapsi on ennen ”oikeaa vaihetta”, eli kouluikä, oppinut lukemaan.²⁰

Maija Lehtovaara kysyy artikkelissaan ”Oliko Piaget syyllinen” emmekö vielääkään ole päässeet eteenpäin toisen maailmansodan jälkeisestä pedagogisesta ajattelusta. Lehtovaara argumentoi, että objektiivisina pidetyt mittarit, jotka psykologiasta omaksuttiin pedagogiikkaan ja siten koulumaailmaan ovat tosiasiasa arvomittareita. Tiede ei synny tyhjiössä, eli näiden mittareiden takana oleva ihmisihanne on palautettavissa melkolailla rationaaliseen eurooppalaiseen valkoiseen mieheen. Kehityopsykologia on kuitenkin vallannut tehokkaasti alaa paitsi koulumaailmassa myös käytännössä kaikilla länsimaisen elämän alueilla.²¹

Lehtovaara näkee kehityopsykologian olevan irrallinen osa, ikään kuin yhteiskunta, kulttuuri ja muu ympäröivä maailma ei vaikuttaisi lainkaan lasten kasvuun. Lapsi on tämän näemyksen mukaan aikuinen, joilta puuttuu jotakin ollakseen kunnollinen ihminen, eli aikuinen, joka on kehityskaaren huipulla ja ikääntyessään aikuinen laskee taas alaspäin kehityskaarella. Tätä näkemystä elämänkaaresta kutsutaan myös developementarismiksi. Miksi tätä tarinaa halutaan kuunnella, Lehtovaara ihmettelee. Miksi ihmisyyden mittana pidetään valkoista rationaalista eurooppalaista miestä? Miksi tarinaa ei voida lukea esimerkiksi vanhuksen näkökulmasta? Kehityopsykologia on Lehtovaaran mukaan saanut tieteellisen tiedon aseman, vaikka se oikeastaan kuvastaa maailmansodan jälkeistä ihmisihannetta. Tieteellisenä tietona sitä käytetään mittarina, jolla normatiivisesti asetetaan yksilöt paremmuusjärjestykseen, kontrolloidaan heitä, eli käytetään valtaa, jolla ei tosiasiasa ole objektiivista pohjaa.

Ulospääsyksi tilanteesta Lehtovaara ehdottaa Jerome Bruneriin vedoten kulttuuripsykologista lähestymistapaa. Sen mukaan ihminen on aktiivinen toimija kulttuurisessa kontekstissaan, merkitysten antaja. Kuitenkaan tämä näkemys ei Lehtovaaran mukaan kiellä mahdollisia biologisia eroja tai lahjakkuuksia yksilöiden välillä, mutta se nostaa päivänvaloon kulttuuriset tekijät, joiden

²⁰Lehtovaara 2005. s.166-191

²¹Lehtovaara 2005. s.166-191

perusteella näitä ominaisuuksia joko arvostetaan tai ne pyritään tukahduttamaan. Lehtovaara ei kuitenkaan ole hylkäämässä koko kehityspsykologiaa. Hän toteaa, että sen saavutuksia voitaisiin käyttää apuna erityisten kasvukausien havainnoinnissa ilman normatiivista välttämättömyyttä. Rauhalan edustaman humanistisen psykologian ja edellä kuvatun kulttuuripsykologian risteyksessä Lehtovaara näkee aikamme psykologian kehityskentän. Keskeisenä tavoitteena on tunnistaa ne valtarakenteen, joilla yksilöitä ohjaillaan.²²

Tässä yhteydessä voidaan myös huomioida sitä kehityskulkua, mikä oppimiskäsityksessä on tapahtunut 1900-luvulla. Behavioristisen oppimiskäsityksen perusajatus hieman karkeistettuna voitaneen muotilla jotenkin näin; oppilaalle voidaan opettaa, ikään kuin kaataa tietoa astiaan, opittava sisältö ja hän voi siitä sitten tarvittaessa ammentaa. Tästä lähtökohdasta tieto on ensisijaisesti objektiivista faktaa ja luonteeltaan määrällistä eikä laadullista. Oppimista voidaan mitata erilaisilla objektiivisilla testeillä. Tarkastelun keskiössä on opettaja, oppilas nähdään passiivisena vastaanottajana. Opetussuunnitelmat ovat tarkasti ja etukäteen mietittyjä struktuureja. Behaviorismin etuna Erja Vitikka näkee opettajan roolista muistuttamisen. Vaikka siirtyisimmekin kognitivismiin ja strukturalistisiin oppimiskäsityksiin, niin opettajan työpanos on silti olennainen. Ilman rakennussuunnitelmaa tiedon rakentaja saattaa törmätä tilanteeseen että hirsipinosta ei millään tahdo muodostua mökkiä tai hän jää pohtimaan pelkkää viemärinliitosta kun pitäisi rakentaa koko LVI-tekniikka. Toisaalta oikeiden ratkaisujen löytäminen ja hyväksi arkkitehdiksi kasvaminen ei onnistu ilman taustatukea.²³

Monilukutaitokeskustelussa, kuten tulemme myöhemmin näkemään, korostuu strukturalistinen oppimiskäsitys, jonka keskeinen ajatus on, että uusi tieto rakentuu vanhan päälle. Korostus on siirtynyt opettajasta oppilaisiin ja elinikäiseen oppimiseen sen sijaan, että lapsuus nähtäisiin vajavaisena aikuisuutena ja vanhuus vanhentuneena aikuisuutena. Itse tietokaan ei ole pino faktoja, jotka opetuksen kautta behavioristisessa hengessä imeytetään oppilaisiin, vaan tieto voidaan nähdä jopa suhteellisena, rakentuvana verkostona. Tiedonmuodostuksessa kommunikaatio koulun ja ympäröivän maailman ja kulttuurin kanssa tulee olennaiseksi. Joukkojen kouluttamisesta fokus kääntyy yksilöiden kouluttamiseen ja samalla käsitys kaikille tarkoitetusta yhteisestä päämäärästä koulutuksen päämääränä menettää merkityksensä. Monilukutaidossa on nähtävissä vaikutteita niistä huo-

22 Lehtovaara 2005. s.166-191

23 Vitikka 2009. s 119-122

mioista, joita kriittisen pedagogiikan saralla on tehty ja joita olen edellä lyhyesti luonnehtinut eräiden Kenen kasvatus-teoksen artikkelien valossa.

Koulutuksen tarve on tunnistettu ja tunnustettu kenties laajimmin ihmisen historiassa juuri 1900-luvulla ja ehkä eritoten maailmansotien jälkeisessä todellisuudessa. Demokratia ja siihen sopivasti yhdistetty kapitalismi näyttäytyivät kestävimpinä yhteiskuntajärjestelminä reaaliosialististen valtioiden kaaduttua. Demokratiassa potentiaalisesti jokaisella on valtaa. Yhdessä tehdyt järkevät päätökset syntyvät järkevien äänestystulosten kautta. Toisaalta demokratia suo mahdollisuuden myös aktiiviselle kansalaisuudelle. Koulun tehtävä voidaan nähdä tätä taustaa vasten toisaalta kontrolloijana, lasten kasvattajana, toisaalta aktiivisen kansalaisuuden opettelun foorumina.

Suomalaisnuoret eivät ole kiinnostuneita politiikasta! Jos kiinnostus politiikkaan ja poliittisten oikeuksien käyttöön on vähäistä tai olematonta, se merkitsee käytännössä demokraattisen järjestelmän luhistumista. Kärjistäen voidaan ajatella, että jos kukaan ei äänestä, ei päätöksiäkään synny, tai jos hyvin pieni joukko vain äänestää, niin vallan keskittymisen riski kasvaa. Jos ihminen ei nuorena ”opi” käyttämään parlamentaarisen demokratian hänelle suomaa vaikutusmahdollisuuksia, käyttäkö hän niitä aikuisenakaan? Tässä tullaan lähelle myös monilukutaitokeskustelua ainakin tiedonhankinnan ja -haun, itseilmaisun ja vaikuttamisen osalta.

Tomperi ja Piattoeva esittelevät 28 maata kattanutta tutkimusta, josta käy ilmi, että suomalaiset nuoret olivat vähiten kiinnostuneita parlamentaarisen vallan tai radikaalin kansalaistotelemattomuuden käytöstä. Nuoret kokivat syntyneensä ”valmiiseen maahan”, jonka instituutiot uskottiin pysyviksi ja aina olemassa oleviksi ilman aktiivista toimintaa. Tutkimuksesta kävi ilmi, että nuorten poliittiseen aktiivisuuteen kodilla on suuri vaikutus. Poliittisesti aktiivinen koti tuottaa poliittisesti kiinnostuneen nuoren. Nuorten välillä huomattiin olevan jakolinja; noin puolet ovat kiinnostuneita politiikasta ja osa heistä osallistuukin siihen jollakin tavalla, puolet eivät välitä siitä lainkaan. Tomperi ja Piattoeva toteavat, että koulu on käytännössä ainoa paikka, jossa näitä eroja voidaan tasata.²⁴

Tarvitaan siis opetusta, joka luo kykyjä aktiiviseen kansalaisuuteen, yhteiskunnassa toimimiseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014 pyritään vastaamaan tähän madaltamalla raja-aitoja koulun ja muun yhteiskunnan välillä ja rohkaisemalla lapsia ja nuoria ilmaistamaan itseään ja ottamalla kantaa, toisin sanoin tuottamaan ja analysoimaan tekstejä. Teksti on itses-

24 Tomperi, Piattoeva 2005 s. 247-

sään laaja-alainen, monilukutaitoon liitetty käsite, jota tarkastelen lähemmin myöhemmin tässä tutkielmassa (luku 5). Tässä yhteydessä voidaan todeta, että tavoite kasvattaa aktiivisia ja kriittiseen ajatteluun kykeneviä kansalaisia on yksi POPS2014-asiakirjan tavoitteista, vaikka sitä ei yksiselitteisesti liitetä ainoastaan monilukutaitoon. Näkemys, että koululaisella voi olla itsenäisiä ajatuksia ja näkemyksiä on paitsi vastakkainen edellä kuvaamalleni sotien jälkeiselle ajattelulle, toisaalta myös samansuuntainen kriittisen pedagogiikan huomioiden kanssa.

Samaan aikaan kun yhä moninaisemmat ihmisryhmät päätyvät vuorovaikutukseen toistensa kanssa, tapahtuu maailmanlaajuisessa yhteiskunnassamme suurta muutosta myös työelämässä (working lives), julkisessa elämässä (public lives) ja yksilöiden henkilökohtaisissa arjessa (personal lives). Työelämässä keskeinen muutos on siirtyminen fordistisesta tuotantoajatuksesta post-fordistiseen malliin. Fordismin keskeinen ajatus on liukuhihnatyö mekaanisena toistona, missä ei suuria osaamisvaatimuksia ole ja jonka tehokkuus on lähinnä liikeratojen hiominen mahdollisimman optimaaliseksi ajan säästön ja tuloksen syntymisen kannalta. Post-fordismi (tai fast capitalism) puolestaan edellyttää työntekijältä korkeaa osaamistasoa ja joustavuutta. Erilaiset kehitystiimit ja muu yhdessä tekeminen ja väljä hierarkiarakenne ovat tälle näkemykselle tyypillistä. Oppiminen ja kehittyminen nähdään työntekijän hyveinä.²⁵ Koulun olisi kyettävä valmistamaan tulevaisuuden aikuisia tällaiseen maailmaan.

Oma lukunsa tässä tarkastelussa Suomen osalta on peruskoulu-uudistus, joka pantiin täytäntöön 1960-luvun lopusta 1970-luvulle, mutta tämä keskustelu on rajattava tämän tutkielman ulkopuolelle. Teoksessa Tiedon ja osaamisen Suomi; Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle (toim. Kettunen ja Simola) on tästä kehityksestä hyvä selonteko²⁶. Sen verran voitaneen kuitenkin todeta, että tavoitteena oli taata yksilön sosioekonomisesta taustasta riippumaton laaja perusopetus kaikille. Aikaisemmin monen muodollinen koulutus oli päättynyt kansakouluvuosiin. Näin suppean koulusivistyksen ei katsottu enää riittävän modernissa yhteiskunnassa pärjäämiseen. Koulu-uudistus nähtiin paitsi tasa-arvon edistäjänä myös panostuksena Suomen hyvinvointikehitykseen ja loppujen lopuksi taloudellisen kilpailukyvyn parantamiseen. Kaikkien panosta tarvittiin ja lahjakkuuksia uskottiin löytyvän kaikista yhteiskuntaluokista.²⁷

²⁵Cape. Bill. Calaniz, Mary. 2000 s. 3-8 James Paul Gee 2002. s 46-47.

²⁶Kettunen. Simola. 2012.

²⁷Kettunen. Jalava. Simola. Varjo. 2012 s.25-40.

Nähdäkseni tämän päivän monilukutaitokeskustelussa on samansuuntaisia pyrkimyksiä kuin 1900-luvun keskustelussa on nostettu esille. Jälkiteollinen yhteiskunta on jossakin määrin erilainen kuin juuri maailmansodasta selvinnyt maailma, mutta edelleen usko koulutukseen yksilöä ja yhteiskuntaa luotsaavana tekijänä on tallessa. Ehkä tänään vielä selvemmin kuin muutama vuosi sitten. Ääri-ilmiöt ovat nostaneet päätään meillä ja maailmalla. Lasten laadukas perusopetus ja nuorten mahdollisuus kouluttautua nähdään avaimena taistelussa ääriryhmien rekrytointipyrkimyksiä vastaan.²⁸ Toisaalta pyrkimys vastata yleisesti työelämän muuttuviin haasteisiin näyttäytyy edelleen koulutuksen keskeisenä tehtävänä.

3.2 Teknologian tulemisesta osaksi koulujen opetusta ja opetusvälineistöä

Edellä tarkastelin yhteiskunnallisia muutoksia ja muutoksia kasvatusnäkemyksissä 1900-luvun loppupuolella ja uuden vuosituhannen kynnyksellä. Näiden ”humanististen” muutosten ohella on huomioitava myös teknologinen kehitys. Nämä kaksi suurta linjaa ovat vuoropuhelussa keskenään ja vaikuttavat toisiinsa. Monilukutaitojen kannalta ne molemmat ovat tärkeitä.

Tarkastelen seuraavaksi teknologian tuloa kouluun. Ensin tarkastelen asiaa käsitteenmuodostuksen kautta. Teknologian tulemisen ja uudenlaisen oppimiskäsityksen vakiinnuttamiseksi on haluttu tehdä selkeää pesäeroa vanhoihin koulukuntiin. Tätä tarkastelen alaluvussa 3.2.1, jonka jälkeen (3.2.2) luon katsauksen koulujen tietoteknistä varustetasoa POPS2014-asiakirjaa välittömästi edeltävänä aikana.

3.2.1 Käsitteisiin liittyviä huomioita

Tekes käynnisti vuonna 2011 ”Oppimiskäsitteet”-tutkimusohjelman jonka osana Finnable 2020 – Osaamisen Suomi on. Tästä projektista on syntynyt muun muassa Hannele Niemen ja Jari Multisilän toimittama ”Rajaton luokkahuone”-teos²⁹, jossa tarkastellaan ICT:n tulemistä ja mahdollisuuksia suomalaisessa koulumaailmassa. Hieman ironista on, että käsite ”monilukutaito” esiintyy teoksessa vain kerran, vaikka nimenomaan puhe on asiasta, mikä koskettaa monilukutaitoa hyvinkin monelta kannalta. Viitataan lyhenteellä ”RL” teokseen Rajaton luokkahuone yleisesti, mikäli ei ole tarvetta puhua tarkemmin jostakin teoksen artikkelista.

²⁸Esim. Kotimaa 3/18 s.8 Tähän voisi passata muukin lähde

²⁹Multisilta, Niemi. 2014.

RL käyttää ilmaisuja ”tulevaisuuden taidot”, ”avaintaidot” ja ”2000-luvun taidot” viitattaessaan uuden tilanteen vaatimiin taitoihin ja ne ovat osittain synonyymisiä. Keskeinen tavoite on erottaa uusi kasvatusopillinen näkemys etupäässä behavioristisista teorioista. Käsittemäärittely juontuu Harjun mukaan EU-tason käsittemäärittelystä, jossa tulevaisuudentaidot sisältävät taidot viestiä äidinkielellä ja vierailla kielillä, matematiikan osaamisen ja perusosaamisen luonnontieteiden ja tekniikan aloilla, digitaaliset taidot, oppimistaidot, sosiaalisuuteen ja kansalaisuuteen liittyvät taidot, aloitekyvyn ja yrittäjyyden sekä tietoisuuden kulttuurista ja kulttuurin ilmaisumuodoista. Harjun mukaan myös OECD:ssä on rakennettu samankaltainen tarkastelumalli tulevaisuuden osaamisvaatimuksista. OECD käyttää taito-käsitteen sijasta laajempaa kompetenssin käsitettä, jossa myös soveltamiseen liittyvät kyvyt tulevat huomioiduksi. Oheisessa kaaviossa vasemmassa sarakkeessa on OECD:n käyttämä käsite ja oikeassa mitä se pitää sisällään.³⁰

Kognitiiviset taidot	<ul style="list-style-type: none"> – Vuorovaikutus ja kommunikaatio – Informaation prosessointi – Ongelmanratkaisu – Oppimistaidot – Matematiikka
Interpersonaaliset taidot	– Yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen liittyvät taidot
Intrapersonaaliset taidot	<ul style="list-style-type: none"> – Itsesäätely – Hallinnan taidot – Luovuus/yrittäjyys
Teknologiset taidot	– Tieto- ja viestintätekniikan käyttötaidot

Kuva 1. OECD:n määritelmä tulevaisuudessa tarvittavasta osaamisesta (lähde RL s. 21)

Oppimisen tulee olla hauskaa tai ainakin motivoivaa. Lauri Järvilehdon teoksessa ”Hauskan oppimisen vallankumous” hän pohtii oivaltavasti vanhempien toiveista lastensa tulevaisuuden suhteen ja vertaa näitä aikuisten mielikuviin sanasta ”oppi” ja ”leikki”. Käsitteen ”oppi” kuvaamiseen käytettiin muun massa ilmaisuja ”jäykkää”, ”vakavaa”, ”sääntöpohjaista” ja ”väkinäistä”. Leikki nostaa aivan päinvastaisia näkemyksiä; dynaamista, hauskaa ja autonomista. Jos vanhemmat pääsääntöisesti toivovat lapsilleen esimerkiksi onnellisuutta, itseluottamusta, tyytyväisyyttä, tasapainoa ja siivistystä, niin oppi-käsitteeseen, mikä voidaan rinnastaa kouluun, liitetyistä mielenyhtymistä saadaan melko vastakohtaisia mielikuvia. Järveläinen esittää, samaan tapaan kuin NLG aikoinaan, että nyky-muotoinen koulu on rakennettu palvelemaan teollistuvaa yhteiskuntaa. Hänen mukaansa koulu on vastaus ongelmaan, joka syntyi tilanteessa kun vanhemmat menivät päiväksi tehtaaseen työhön ja lapset jäivät kotiin vailla kontrollia. Lapset saatiin kouluun pois pahanteosta ja samalla lukutaidotto-

³⁰Harju 2014 s. 32

mista maalaislapsista kyettiin muovaamaan parempaa työvoimaa tehtaisiin. Tämä tarkoitti luku- ja kirjoitustaidon sekä alkeellisen matematiikan opettamista, sekä kurinalaisuutta ja sääntöjen noudattamista (usein rangaistuksen pelossa). Nämä ominaisuudet olivat tarpeellisia tehdastyöläiselle. Maailma on kuitenkin muuttunut sitten 1800-luvun, mutta koulu ei ole pysynyt Järvilehdon mukaan tämän muutoksen kelkassa. Nykymaailmassa tarvitaan kriittistä, itsenäistä ajattelua, luovia ratkaisuja ja jatkuvaa itsensä kehittämistä.³¹

Yksi ratkaisuehdotus oppimismielekkyyden lisäämiseksi on ollut tietotekniikan mukaan ottaminen yhä vahvemmasi osaksi perusopetusta. Tutkimukset ovat osoittaneet että ICT:n mukaan ottaminen on tuottanut positiivisia oppimiskokemuksia ja -tuloksia. Yhtenä esimerkkinä tällaisesta on iPadilla toteutettu oppimisprojekti, jossa tabletilla tuotettiin kuvakirja.³² Myös POPS2014 painottaa teknologian mukaan ottamista mahdollisimman laajasti. Asiakirjasta on luettava samansuuntainen huomio, että ICT edistää oppimiskokemuksen mielekkyyttä. Monilukutaidon kannalta ICT on lähes välttämätön edellytys.

”Kansallisen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön suunnitelma”-selvityksessä³³ Liikenne- ja viestintäministeriö 2010 (käytän tästä tarkastelusta lyhennettä KTVOS) tarkastellaan ICT:n käyttöä opetustarkoituksessa maamme kouluissa. Samaa asiaa tarkastellaan myös Opetus- ja kulttuuriministeriön ”Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020; Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta” työryhmämuistiossa vuodelta 2010³⁴. (Käytän tästä lyhennettä KT2020) Näissä tarkasteluissa todetaan, että maamme koulujen ICT-taso ja sen innovatiivinen hyödyntäminen koulukontekstissa oli kansainvälisesti kärkitasoa vielä 1990-luvulla, mutta sittemmin tilanne on heikentynyt, ja Suomi oli 2010-lukua lähestyttäessä keskinkertainen ICT:n hyödyntämisessä ja Pohjoismaiden heikoin, vaikka koulujen varustelutaso on – paikkakunta-kohtaisia eroja löytyy – ainakin kohtalainen. Tästä näyttää seuranneen paineita panostaa tieto- ja viestintätekniikkaan kouluissa. Havaitaan, että koulukohtaiset erot ovat huomattavia. ICT:n hyödyntäminen ja ICT-taitojen opettaminen peruskoulussa on tarkastelun mukaan myös Suomen menestyksen avainkysymys.³⁵

31Järvilehto 2014

32Kulju. Tuomi. 2015.

33Liikenne- ja viestintäministeriö 2010.

34Opetus ja kulttuuriministeriö 2010.

35Liikenne- ja viestintäministeriö 2010 s.1-16. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010 s.8.

KTVOS:ssa todetaan – kuten monissa muussakin koulumaailmaa tarkastelevissa analyysissä ja mikä tässä tutkielmassakin on aiemmin todettu, että tulevaisuudessa tietotekniikan rooli korostuu. Oppilailta ja opettajilta edellytetään kykyä työskennellä niin itsenäisesti kuin ryhmissäkin ja ottaa vastuuta omasta oppimisesta. Peruskoulun tehtävänä nähdään näiden valmiuksien luominen. Tietotekniikan käyttö nähdään vaikuttavan myönteisesti oppimiseen mielekkäänä ja hauskana kokemuksena. Oppimiskokemuksen mielekkyyden ja elämyksellisen oppimisen suhteen tulisi tarkastelun mukaan tehdä töitä. Koulun tulisi pysyä lasten ja nuorten maailmassa mukana. ICT:n kehittäminen nähdään osana myös tätä agenda.³⁶

KTVOS:sta välittyy kuva, että koulujärjestelmää on voimakkaasti kehitettävä ja että tämä merkitsee toimintatapojen muutosta, jopa perinteisten toimintatapojen hylkäämistä. ICT on saatava kouluissa valtakunnallisesti yhtä kattavaksi ja ajantasaiseksi. Opettajien ja rehtoreiden koulutukseen ja täydennyskoulutukseen tulee kiinnittää huomiota. KT2020 toteaa, että opettajaopiskelijoista suurin osa on tottuneita ICT-käyttäjiä ainakin sosiaalisen median suhteen, mutta tieto- ja viestintätietotekniikan käytöstä opetustarkoituksiin heillä ei ole riittäviä valmiuksia. Tältä osin koulutusta on kehitettävä ja oppilaitoskohtaisia eroja tasattava.³⁷

Opetuksessa oppikirjojen sijasta tieto tulisi KTVOS:n mukaan rakentaa eri resursseja käyttäen. Tätä tarkoitusta varten tulisi rakentaa valtakunnallisia ”e-oppimateriaali ja -kirjapalveluita jotka ilmeisesti tulevaisuudessa tulisivat korvaamaan perinteiset oppikirjat.³⁸ KT2020 on visioitu opetuksen kehitystä saman suuntaisesti. Nopeat ja langattomat tietoverkot pitäisi ulottaa kaikkiin oppilaitoksiin ja työskentelykulttuuri tulisi rakentaa ”ICT-ihanteiden” mukaisesti; joustavuus, yhteistoiminta, mutta silti huomioiden yksilöiden yksilölliset tarpeet ja yksilölliset oppimistaidot ja -haasteet, ajasta ja paikasta riippumaton oppiminen ja tekeminen, elinikäinen oppiminen, vuorovaikutus, jatkuva palautteen antaminen, saaminen, analysointi ja sen pohjalta yhteisön kehittäminen, erilaiset oppimisympäristöt, koulun ja kodin yhteistyö sekä yksityisten ja julkisten toimijoiden eli käytännössä koulun ja yritysmaailman yhteistyön lisääminen, johtajuuden kehittäminen, moniammatillinen yhteistyö, kestävä kehitys, eli hankittujen laitteistojen ja ohjelmien, sekä tilojen ja muun infrastruktuurin elinkaariajattelu nousevat esiin Visio 2020-hahmotelmasta. Visio ja sen toteutumiseen tähtäävät toimintaehdotukset ovat hyvin pitkälle samansuuntaisia vuoden 2014 Peruskoulun

36Liikenne- ja viestintäministeriö 2010 s.1-16. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010 s.8-9.

37Liikenne- ja viestintäministeriö 2010.

38Liikenne- ja viestintäministeriö 2010.

opetussuunnitelman perusteiden keskeisen sisällön kanssa, jota tarkastelen tässä tutkielmassa luvussa 5.³⁹

Monilukutaito-käsitettä ei KT2020:ssä esiinny kertaakaan. Tarkastelussa käytetään ilmaisua ”medialukutaito”:

”Hyvin keskeinen asia kokonaisuudessa on medialukutaidon oppiminen. Nuoren tulee pystyä erottamaan laajasta tarjonnasta mahdollisimman luotettavat lähteet ja pystyä analysoimaan erilaisia materiaaleja. Nuorten tapa oppia on tieto- ja viestintätekniikan myötä muuttunut visuaalisemmaksi ja usein medioita samanaikaisesti hyödyntäväksi”

(Lähde: KT2020 s.22.)

Lainauksesta käy ilmi, että medialukutaito ymmärretään kyvyksi erottaa relevantit tiedonlähteet epärelevanteista ja lisäksi kyvyksi analysoida erilaisia ”materiaaleja”. Tästä ei kuitenkaan selviä, mitä ”materiaaleilla” tarkoitetaan. Seuraavassa lauseessa todetaan että nuoret käyttävät useaa mediaa yhtäaikaaisesti ja että oppimisesta on tullut aiempaa visuaalisempaa. Tämä antaisi aiheen olettaa, että ”materiaali” voidaan ymmärtää muunakin kuin kirjoitettuna tekstinä, esimerkiksi kuvina tai musiikkina. Jos näin on, niin käsite ”materiaali” tulee lähelle käsitettä ”teksti”, kun puhutaan monilukutaidoista POPS2014-asiakirjassa. Huomionarvoista vielä on, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004-asiakirjassa käytetään käsitettä ”mediataidot”. Tämän käsitteen sisältöä analysoin tarkemmin tämän tutkielman luvussa 4.3. Toinen KT2020:ssä käytetty käsite, joka voidaan ainakin jossakin määrin nähdä liittyvän monilukutaitoihin, on ”digitaalinen lukutaito” (esim. KT2020 s.11). Tämänkään käsitteen sisältöä ei ole eksplisiittisesti analysoitu.

3.2.2 Koulujen ICT-valmiuksista POPS2014-asiakirjan valmistumisen alla

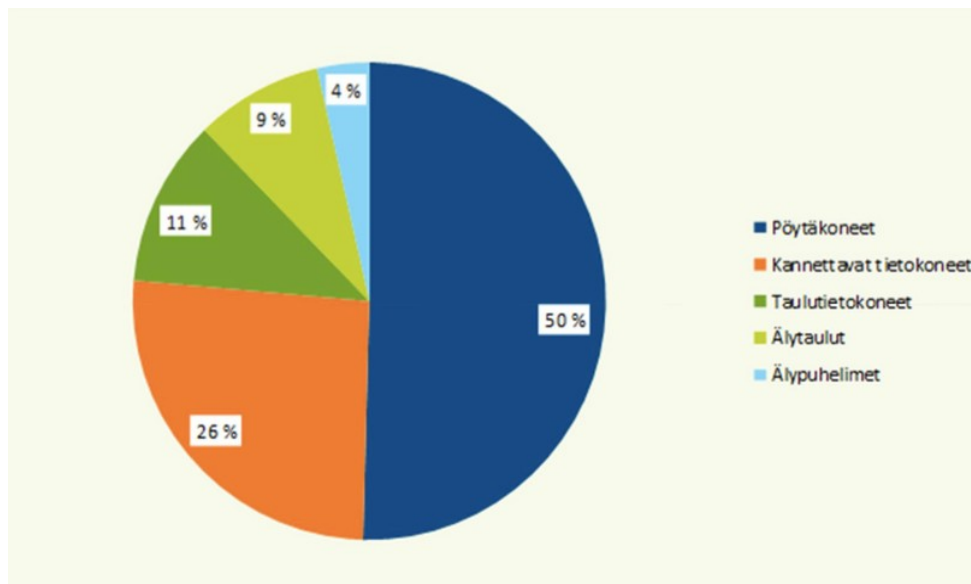
Minkälaiset ICT-valmiudet kouluissa tosiasiallisesti on? Tämän asian selvittäminen on tärkeää, koska Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 nojaa ICT-taitojen kehittämiseen, ICT:n hyödyntämiseen opetuksessa, oppimisessa ja opiskelussa kautta linjan. ICT on olennainen osa monilukutaitoja.

Jonkinlainen käsitys asiasta voidaan muodostaa Kuntaliiton tekemän ”Peruskoulujen ja lukiodien tietotekniikkakartoitus 2013”-kyselytutkimuksen pohjalta.⁴⁰ Vaikka tutkimus on jo muutamia vuosia vanha, se luo pohjaa sille tilanteelle, jossa Perusopetuksen opetussuunnitelman

³⁹ Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010 s.13-23.

⁴⁰ Jalava. Selkee. Torsell. 2014.

perusteet 2014 astui voimaan. Kyselyyn vastasi 152 kuntaa, mikä edustaa tasan puolta kaikista Manner-Suomen kunnista. Suuret kunnat vastasivat pieniä aktiivisemmin, mutta tutkimuksen mukaan tulokset vastaavat 61% Manner-Suomen väestöstä. Peruskouluista tutkimus kattaa oman ilmoituksensa mukaan 56%.⁴¹ Tarkastelen seuraavaksi tutkimustuloksia perusopetuksen osalta nostaan esiin tämän tutkielman kannalta keskeisiä huomioita. Ensin tarkastelen oheisen kaavion avulla minkälaisia laitteita kouluissa oli käytössä.



Kuva 2. Käytettäviä ”älylaitteita” kouluissa (lähde: Peruskoulujen ja lukioiden tietotekniikkakartoitus 2013 s.10)

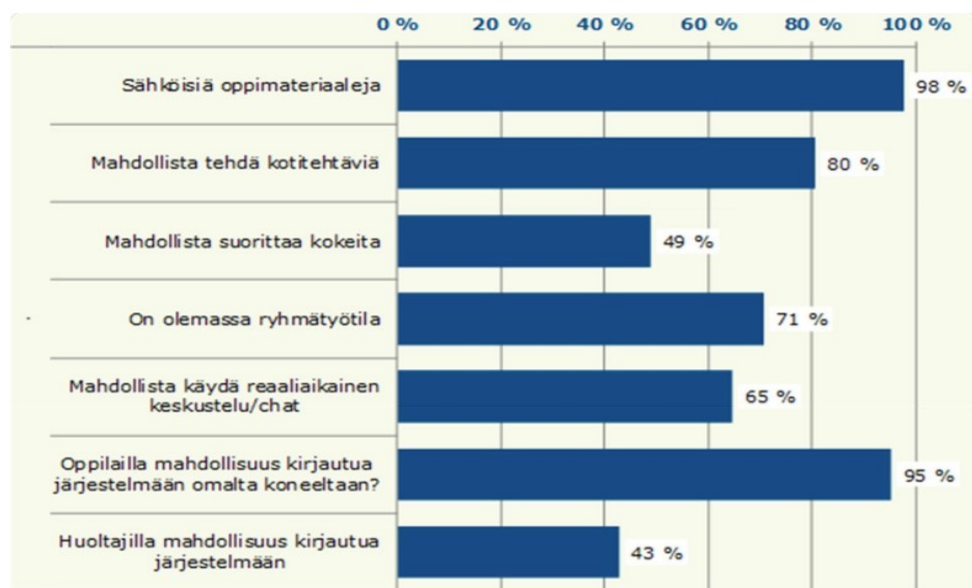
Kaaviosta selviää, että kouluissa eniten käytetty ”älylaite” vuoden 2013 tutkimuksen mukaan on ylivoimaisesti pöytätietokone. Pöytäkoneet kattoivat puolet kaikista laitteista. Toiseksi eniten hieman yli neljänneksen osuudella laitteista olivat kannettavat tietokoneet. Taulutietokoneet (ilmeisesti tarkoitetaan tabletteja), älypuhelimet ja -taulut mahtuivat hieman alle neljännekseen. (Älytaulujen kohdalla herää kysymys siitä, missä määrin ne ovat verrattavissa muihin äly-laitteisiin, koska tauluja käytetään ensisijaisesti esitystekniikkana.) Laitteita kymmentä oppilasta kohden oli luonnollisesti eniten pöytätietokoneissa, 1,63 konetta. Kannettavissa tietokoneissa päästiin lähelle yhtä laitetta kymmentä oppilasta kohden. Taulutietokoneissa, älytauluissa ja -puhelimissa jäätin selkeästi alle puolen laitteen kymmentä oppilasta kohden. Kaiken kaikkiaan kouluista löytyi 2,84 ”älylaitetta” kymmentä oppilasta kohden.⁴²

⁴¹Jalava. Selkee. Torsell. 2014. s 6-9.

⁴²Jalava. Selkee. Torsell. 2014. s. 11; 36.

Kuusitoista prosenttia kyselyyn vastanneista ilmoitti, että oppilailta oli omia laitteita käytössään. Niiden käyttöön tai hankintaan ei kuitenkaan voida peruskoulussa oppilaita velvoittaa, koska peruskoulun pitäisi olla kaikille ilmainen. Kymmenen prosenttia vastanneista ilmoitti koulun hankkineen oppilailleen henkilökohtaisen tietokoneen. KT 2020 tutkimuksessa laskettiin, että tavoiteltu tilanne, jokaisella oppilaalla tietokone, maksaisi 162 milj. euroa. Senhetkinen tilanne (0,284 konetta oppilasta kohden) maksoi noin 46 milj. euroa. Laskelmasta selviää, että jos kaikille perusopetuksen oppilaille hankittaisiin 300 euroa maksava laite ja ne uusittaisiin joka neljäs vuosi, kunnille kertyisi maksettavaa n. 40 milj. euroa vuosittain. Jos uusi laite annettaisiin oppilaille 1. ja 5. luokalla kustannus olisi vuoden 2013 oppilasmäärien mukaan tuottanut 36 milj. euron vuosikulut.⁴³

Kaikissa kouluissa oli internetyhteys, tosin nopeus ja laatu vaihtelivat kunnittain. Suosituin ratkaisu oli ADSL-yhteys (yli puolessa vastanneista). Toisella sijalla, yli kolmannes vastanneista, oli valokuituyhteys. Langaton verkko löytyi lähes 80%:lla vastaajista, mutta se ei lähes puolella vastanneista ollut oppilaiden käytettävissä. 60%:lla vastanneista kouluissa ilmoitettiin käytettävän sähköistä oppimisympäristöä. Seuraavasta kaaviosta käy ilmi minkälaisia ominaisuuksia oppimisympäristöissä on. Siitä mitä on käytettävissä ei voida johtaa sitä, kuinka monipuolisesti resursseja hyödynnetään.



Kuva 3. Sähköisistä oppimisympäristöistä löytyviä ominaisuuksia. (lähde: Peruskoulujen ja lukiodien tietotekniikkakaritoitus 2013 s.15.)

Kaaviosta käy ilmi, että lähes jokaiseen sähköiseen oppimisympäristöön sisältyi oppimateriaaleja ja niihin oli mahdollisuus kirjautua myös omalta koneelta. Kotitehtävien tekeminen ja ryhmätyö on-

⁴³Jalava. Selkee. Torsell. 2014. s. 11; 36.

nistuivat hyvin monessa ympäristössä. Sen sijaan huoltajien mahdollisuus kirjautua järjestelmään ja kokeiden suorittaminen oppimisympäristöissä onnistui alle puolessa järjestelmistä. Yhteydenpitoa kodin ja koulun välillä sähköisen järjestelmän avulla hoidettiin 90%:ssa vastanneista. Sähköisistä oppimisympäristöistä saatuja kokemuksia oli seurattu vain hieman alle puolessa kouluista, mutta koulutustarvetta aiheeseen liittyen oli havaittu 84%:ssa vastanneista.⁴⁴ Tämä on linjassa sen kanssa, että vaikka maamme koulujen tietotekniset valmiudet laitteistojen puolesta ovat olleet hyvät, olemme pudonneet eurooppalaiselle keskitasolle ICT:n hyödyntämisessä koulumaailmassa. Näyttää siis siltä, että hyvät laitteet ja sähköiset oppimisympäristöt eivät yksin riitä, vaan niitä on opeteltava hyödyntämään. KT2020-tutkimuksessa kouluhenkilöstön tietotekniset taidot arvioitiin yli puolessa vastanneista (64%) kohtalaisiksi ja 36% hyviksi. Vain prosentti arvioi taidot heikoiksi.⁴⁵

RL:ssa teknologian tuleminen kouluihin nähdään käytännössä kautta linjan positiivisena asiana. Teoksessa viitataan Helsingin yliopistossa tehtyyn tutkimukseen 2013 ja todetaan, että peräti 92% kyselytutkimukseen vastanneista (n 509 opettajaa eri puolilta Suomea ja eri koulutusasteilta. Tämä tutkimus ei kerro pelkästään peruskoulusta, mutta on vertailukohteena mielenkiintoinen) ilmoittivat olevansa innokkaita kokeilemaan uusia ICT-laitteita ja -ohjelmia. 59% vastanneista koki, ettei opettajilla ole käytettävissään riittävästi ICT-laitteita ja lähes 80% koki, ettei oppilailla ollut riittävästi näitä resursseja käytettävissään. Hieman yli puolet vastanneista koki, että oma opetus on sähköisten oppimisympäristöjen myötä muuttunut. ICT koetaan innostavaksi (88%), mutta aikaa vieväksi (71%) ja haastavaksi (78%). Lähes kaikki vastaajat uskoivat, että ICT:n käyttö tulee tulevaisuudessa lisääntymään.⁴⁶ Teknologiaan liittyviin eettisiin kysymyksiin viitattiin lyhyesti ja todettiin että esimerkiksi omien asioiden jakamiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä on syytä pohtia luokassa yhdessä, mutta muuten ICT:n ”haitoista” ei juuri keskusteltu. Kirjoituksista sai hieman ristiriitaisen kuvan siitä, miten uusi tekniikka on jalkautunut kouluihin ja varsinkin sen saamasta vastaanotosta opettajien keskuudessa.

Yhteenvetona voitaneen todeta, että Suomen koulujen tilanne ICT:n hyödyntämisen suhteen on laskenut 1990-luvun tilasta, vaikka laitteiston puolesta tilanne vaikutti olevan kunnossa. Laitteiden ja ohjelmien päivittäminen on kallista, mutta tämä nähdään välttämättömänä sijoituksena. ICT:n uskotaan tulleen jäädäkseen yhteiskuntaamme ja näin ollen koulun on valmennettava oppilai-

44Jalava. Selkee. Torsell. 2014. s 15-16.

45Jalava. Selkee. Torsell. 2014. s 7-18.

46 Multisilta. Niemi. 2014 s. 17-19.

ta sen käytössä. Nykyhetkessä olemme samankaltaisten sopeutuspaineiden edessä kuin vuosisata takaperin siirtyessämme nyt tehdasyhteiskunnasta tietoyhteiskuntaan. ICT:n avulla oppimisesta uskotaan myös saatavan entistä mielekkäämpää. Opettajien koulutuksen tarve tiedostettiin. Siitä missä opettajien ja opettajaopiskelijoiden ICT-taitotilanne ja kiinnostus aiheeseen kymmenluvun alussa oli, oli lähteissä hieman eriäviä näkemyksiä. Seuraavaksi tarkastelen opetussuunnitelmaa. Asiakirjana se heijastelee yhteiskuntaa, sen arvoja ja kehityshaasteita, eli sitä mitä olen edellä pyrkinyt hahmottelemaan.

4 MIKÄ OPETUSSUUNNITELMA?

Tässä luvussa aluksi luon yleiskuvan siitä, mikä on opetussuunnitelma, kuka tai mikä sen laatii ja mikä tehtävä sillä on koulun näkökulmasta. Ensimmäisessä alaluvussa pyrin vastaamaan kysymyseen ”mikä on opetussuunnitelma”, sen osalta kuin se on tämän tutkielman kannalta relevanttia. Luku jakaantuu kahteen alalukuun, joista ensimmäisessä luon katsauksen opetussuunnitelman tarkasteluun tasoperiaatteen kautta, sekä esitän Vitikkaa myötäillen eräitä ideologisia tarkasteluaspekteja. Jälkimmäisessä alaluvussa tarkastelen opetussuunnitelman rakenteellista jakoa ja käsityksiä tiedon luonteesta ja saavutettavuudesta. Alaluvussa 4.2 on katsaus opetussuunnitelmien historiaan Suomessa. Alaluvussa 4.3 tarkastelen viimeisimpiä ennen nykyistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014-asiakirjan ilmestyneitä POPS-asiakirjoja, eli vuosien 1985-2004 papereita. Analysoin niitä monilukutaitokeskustelun näkökulmasta.

4.1 Opetussuunnitelman keskeinen merkitys

Tarkastelen seuraavassa opetussuunnitelmaa käsitteenä. Opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Nojaan tässä vanhempien opetussuunnitelmien tarkastelussa ja opetussuunnitelman yleisen olemuksen hahmottamisessa ensisijaisesti Erja Vitikan väitöstutkimukseen ”Opetussuunnitelman mallin jäsenitys – Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajana”⁴⁷.

Vitikka jakaa opetussuunnitelman luonteen tarkastelun karkeasti kahteen osaan; opetussuunnitelma on paitsi historiallisessa ajassa ja paikassa kouluinstituution tarpeisiin rakennettu poliittis-hallinnollis-juridinen asiakirja, mikä näin ollen heijastelee omaa aikaansa, ja toisaalta se on opetuksen ja opettajan työväline. Opetussuunnitelma voidaan nähdä tiivistyksenä siitä, mitä ja ehkä miten halutaan lasten oppivan ja toisaalta mitä uskotaan heidän tulevaisuudessa tarvitsevan. Tästä näkökulmasta opetussuunnitelmalla voi olla käytänteitä uusintava rooli.⁴⁸

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 tulee hyvin esille toisaalta pyrkimys siirtää (ja uusintaa) tietotaitoa sukupolvelta toiselle, toisaalta kykyä luoda uutta kulttuuria:

”Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa

⁴⁷Vitikka 2009.

⁴⁸Vitikka s.49-55. 2009.

tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.”(lähde: POPS 2004 s14)

Vuosikymmentä myöhemmin tavoite ilmaistiin huomattavasti analyttisemmin. Edellisen vuosikymmenen kahden kappaleen sijasta nyt tilaa varattiin jo koko sivu. Huomio kiinnitettiin muuttuvaan maailmaan ja monikulttuurisuuteen, mutta samalla kulttuuriperinteen arvostamiseen. Uusintaminen vaikuttaa jääneen taka-alalle ja keskiöön on noussut monikulttuurisessa maailmassa toimiminen, yleishumaanit arvot ja demokratia.⁴⁹ Paitsi kysymyksen uusintaako opetussuunnitelma vanhoja käytänteitä, opetussuunnitelmaa voidaan analysoida esimerkiksi seuraavassa lyhyesti esiteltyjen tasomallien ja ideologioiden kautta.

4.1.1 Opetussuunnitelman analysoinnin tasomalleja ja ideologioita

Opetussuunnitelmaa voidaan lähestyä eri tasojen kautta. Esitän tässä Vitikan esityksestä hiukan tiivistetyn mallin. Ylhäällä on Suomen tapauksessa valtakunnallinen opetussuunnitelma, joka ohjaa kuntakohtaisten opetussuunnitelmien tekoa (toinen taso). Kunnat voivat luoda halutessaan joko yhden opetussuunnitelman kaikille kunnan kouluille tai koulut voivat laatia omat opetussuunnitelmat kunnallisen opetussuunnitelman pohjalta. Koulujen opetussuunnitelmat tarkastaa kunnan kouluasioista vastaava taho. Kolmas taso on opettajan laatima opetussuunnitelma ja lopulta oppilaiden kokema opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan ”ennalta suunnittelemattomia, ilman opettajan ohjausta saatuja oppimiskokemuksia, jolla viitataan jopa koulutuksen ei-toivottuihin vaikutuksiin”⁵⁰. Yhteistä näille opetussuunnitelmille on jakautuminen kirjoitettuun ja kirjoittamattomaan opetussuunnitelmaan. Tässä voidaan myös nähdä jako toisaalta ylhäältä johdettuun kirjoitettuun opetussuunnitelmaan sekä koulun dynamiikasta lähtevään, jokapäiväisistä käytänteistä ammentavaan opetussuunnitelmaan, joka kattaa niin fyysiset tilat ja koulun henkilökunnan, kuin oppilaiden keskinäiset suhteet.

Vastaavankaltaisia opetussuunnitelman tasohahmotelmia on muitakin, joihin ei tämän tutkielman puitteissa ole mahdollista paneutua tarkemmin. Keskeisenä huomiona voitaneen pitää jakoa viralliseen ja epäviralliseen opetussuunnitelmaan ja siihen, mitä halutaan opettaa ja miten opetus toteutetaan, sekä lopulta opetuksen kokemisen (oppilaat) ja opetuksen tarkoituksen (opettaja)

⁴⁹POPS 2014. s. 18.

⁵⁰Vitikka s.51. 2009.

välisiin suhteisiin.⁵¹ POPS2014-asiakirjassa on huomioitu tämä muistuttamalla, että oppilaille voi olla koulun ulkopuolelta saatua esimerkiksi harrastustoiminnassa karttunutta tietoa ja osaamista.

Yksi kiinnostava tapa hahmottaa opetussuunnitelmia on opetussuunnitelmaideologioiden, jotka ovat hyvin samantapaisia, kuin opetussuunnitelmadeterminantit, analysointi. Vitikka erottaa tässä neljä alaryhmää. Ensinnäkin opetussuunnitelmalla on akateeminen ideologinen ulottuvuus (tiedonalalähtöinen determinanti). Tavoitteena tässä on akateemisen mallin mukaisen tiedonalojen jaon mukainen opetussuunnitelman luominen ja sisältöjen opettaminen oppilaille. Tiedonalalähtöinen determinanti korostaa myös oppiainejakoa, jolloin kullakin ainealueella on oma ongelman muotoilu- ja ratkaisutapansa. Keskiössä on aineiden perusteorioiden ja sisältöjen osaaminen ja hyvät luku- ja kirjoitustaidot.⁵²

Toisen ideologisen ulottuvuuden muodostavat yhteiskunnalliset intressit (yhteiskuntalähtöinen determinanti). Yhteiskunta haluaa kasvattaa lapsistaan yhteiskunnan kannalta hyödyllisiä resursseja. Peruskoulutuksen tehtävänä nähdään yhteiskunnan pystyssä pysymisen jatkuvuuden takaaminen. Fokuksena on oppilaiden sosialisatio, kansalaisvelvollisuudet ja työelämään suuntautumisen harjoittelu. Ainakin tästä näkökulmasta opetussuunnitelmista voidaan löytää käytäntöjä uusintavia pyrkimyksiä.

Kolmas ideologinen tarkastelukohde ovat oppilaan omat intressit (oppilaskeskeinen determinanti), mitä hän haluaa ja kokee tarpeelliseksi oppia. Tavoitteena on oppilaan itsetunnon ja tunne-elämän kehittäminen, luovuus, ongelmanratkaisutaidot ja toiminnan merkityksellisyyden kokemus.

Viimeisen ideologisen tarkastelukulman tarjoaa sosiaalis-rekonstruktionistinen näkemys, jossa koulutuksen avulla pyritään tunnistamaan ja poistamaan yhteiskunnallisia epäoikeudenmukaisuuksia.⁵³ Viimeinen tarkastelunäkökulma tulee lähelle kriittisen pedagogiikan tekemiä avauksia. Toisessa tarkastelukulmassa voitaneen kuulla kaikuja ”perinteisen tehdasyhteisön” jäsenen kasvattamistavoitteista. Kolmas, oppilaslähtöinen näkemys tulee lähimmäksi POPS2014-ihannetta.

⁵¹Vitikka s.49-55. 2009.

⁵²Vitikka s76-80. 2009

⁵³Vitikka s76-80. 2009

4.1.2 Opetussuunnitelman muodosta ja tiedon olemuksesta

Opetussuunnitelmien kehityksessä näyttää olevan kaksi pääjakoa. Toisaalta pohdintaa on herättänyt kuinka tiukasti ohjaava ja ylhäältä saneleva opetussuunnitelma on, eli miten sidotut ovat opettajan kädet hänen suunnitellessaan opetusta ja toisaalta opetussuunnitelman sisällölliset kriteerit, kärjessä kysymys ainejaosta; opetetaanko ainerajoja myötäillen vai yhtenäisesti. Näiden pohjalla on kysymys siitä, missä ja miten saavutettavissa tiedon oletetaan olevan. Luon seuraavaksi silmäyksen tähän kenttään.

Herbartilaisessa mallissa (Herbartista seuraavassa alaluvussa lisää) korostetaan ainesidonnaisuutta, mikä puolestaan korostaa opetussuunnitelmien tietopuolisuutta. Fokuksessa on ainekohtainen oppiaineen saattaminen opetettavaan muotoon, eli opettaja on tarkastelun kohteena välittäessään oppisisältöjä oppilaille. Lehrplan-mallissa vuosiluokittain helpommat asiat ovat listassa ennen vaikeampia ja eteneminen tapahtuu kronologisesti. Suomessa Lehrplan-malli sai kannatusta varsinkin oppikouluissa.

1960-luvulle tultaessa curriculum-näkökulma sai jalansijaa mahdollisesti Lehrplanin kustannuksella. Tässä mallissa fokus kääntyi koulutuksen yhteiskunnalliseen merkitykseen. John Deweyn, curriculum-mallin isän mukaan opetus tuli ainerajoja ennemmin sitoa lapsen kehitysvaiheisiin. Pragmatikkona hän laittoi käytännön toiminnan teoreettisen tarkastelun edelle. Curriculum sai jalansijaa 1950-luvun suomalaisessa kansakoulussa.⁵⁴

Opetussuunnitelmia tarkasteltaessa on vielä huomionarvoista pohtia tietoa, mitä se on ja miten sitä saadaan. Tämä korostuu myös monilukutaitokeskustelussa, kun oppilaita opetetaan etsimään, rakentamaan ja luomaan tietoa, tulkitsemaan, jakamaan ja kritisoidaan sitä. Vaikka lähtökohtanamme olisi niin oppilaslähtöinen opetussuunnitelma kuin mahdollista, tuntuu epärealistiselta jos tavoitteena ei kuitenkaan ole millään tasolla tiedon muodostamisen opetusta tai tiedonsiirtoa. Länsimaisessa filosofiassa tietoa ja sen olemusta on käsitelty käytännössä koko filosofian olemassaolon ajan. Tämän tutkielman puitteissa tarkastelen asiaa kuitenkin varsin pintapuolisesti.

Menneiden vuosikymmenten vallalla ollut tietokäsitys ainakin koulumaailmassa on kärjistetysti sellainen, että maailmasta an sich saadaan absoluuttista tietoa havaintojen kautta, eli tarkkailemalla maailmaa ihmiskunta kykenee muodostamaan siitä kohtalaisen yhteneväistä tietoa (behavioristinen oppimiskäsitys, jota sivuttiin edellisessä luvussa). Tätä tietoa voidaan enemmän tai

⁵⁴Vitikka s.58 70-74. 2009.

vähemmän sellaisenaan opettaa. Tällaisesta mallista ollaan siirrytty konstruktivistisempaan suuntaan, jossa kukin rakentaa itse tietonsa. Maailmasta ei voi saada objektiivista tietoa, vaan kaikki tieto perustuu tulkintaan. Tämän näkemyksen mukaan tiedon välittäminen suoraan yksilöltä toiselle ei ole mahdollista – jokaisen pitää rakentaa se itse. Pragmatistinen suuntaus puolestaan korostaa toimintaa tiedon tavoittamisen välineenä, ihminen on aktiivinen olento ja ongelmatilanteessa hän aktivoi vanhat tietoresurssinsa oppiakseen uutta ja ratkaistakseen ongelman.⁵⁵

Vitikka hahmottelee myös erilaisia jäsennyksiä tiedon lajeille. Keskeinen jakolinja kulkee ”teoreettisen” tiedon (propositionaalinen tieto) ja käytännöllisen tiedon (proseduraalisen tiedon) välillä. Käytännöllinen tieto on toimintamalleja, tapahtumien suhteita jne. eli yleensä ei-sanal-lisessa/kirjallisessa muodossa olevaa hiljaista tietoa (knowing how). Propositionaalinen tieto on ensisijaisesti väitelausemuotoista tietoa. Vitikka jakaa sen kahteen osaan; signulaariseen ja yleiseen tietoon. Ensin mainittu käsittää esimerkiksi käsityksiä historiasta, fysiikasta ja bussiaikatauluista linjan 42 osalta sekä eiliset säähavainnot. Jälkimmäiseen ryhmään kuuluvat esimerkiksi käsityksiä yleisistä syy-seuraussuhteista.⁵⁶

Tältä pohjalta voidaan kysyä myös kenellä ja missä jollakin konstilla saatu tieto on. Muinoin yliopistot olivat tiedon varastoja ja tieto koettiin itseisarvona. Nytemmin tiedon arvo tuntuu olevan enemmän sidoksissa sen käytettävyyteen ja hyötyyn yhteiskunnassa pärjäämisen kannalta. Minkälaista tietoa lapset tarvitseva tulevaisuudessa, miten se heille tuotetaan vai tuottavatko he sen itse ja minkälaiseen tiedonkäsitykseen opetussuunnitelmat nojaavat? Näyttää ainakin siltä, että monilukutaitokeskustelussa tiedon konstruktivistis-pragmatistinen luonne korostuu sekä myös tiedon tuottaminen diskurssin kautta. Jälleen kerran törmätään myös kysymykseen ainejakoisesta järjestelmästä, ollaanko sen kannalla vai sitä vastaan.

Kysymystä oppiainejakoisesta ja ns. eheytytystä tai integroidusta opetuksesta, jossa oppiainerajat ovat poissa voidaan pyrkiä hahmottamaan neliportaisen mallin avulla, jossa opetussuunnitelman luonne siirtyy oppiainekeskeisestä kohti integraatiota. Vitikan mukaan ensimmäisellä askelmalla oppiainerajat ovat selkeät ja oppiminen perustuu yksittäisten faktatietojen oppimiseen. Tätä hän kutsuu oppiainejakoiseksi näkökulmaksi. Toisella portaalla, oppiainepainotteisessa opetussuunnitelmassa oppiaineet keskustelevat keskenään. Tässä vaiheessa oppiaineiden sisällöt ovat mel-

⁵⁵Vitikka s.96-99. 2009. Olen tarkastellut näitä asioita myös aiemmin tässä tutkielmassa hieman eri näkökulmasta luvussa 3.

⁵⁶Vitikka s.96-100. 2009.

ko stabiileja, mutta ne pyritään kytkemään oppilaiden elämään ja esittämään yhtymäkohtia yli aine-
rajojen. Kolmannen portaan (interdisciplinary) kohdalla oppiaineet nähdään apuvälineinä muodostet-
taessa kokonaiskuvaa. Keskiössä ovat käsitteiden suhteet, taidot, teemat ja sovellukset. Viimeisellä
askelmalla integraatio on syvennetty niin, ettei enää ole erillisiä oppiaineita, vaan teemoja, jotka on
rakennettu lasten sosiaalisemotionaalisen ja psykokognitiivisen tason mukaisesti. Opiskeltavat sisäl-
löt ja oppimisstrategiat rakennetaan oppilaiden ja opettajien yhteistyöllä.⁵⁷

Erilaisten opetussuunnitelmien ohella opetukseen keskeisesti – mutta ei ehkä niin tie-
dostetusti – vaikuttaa myös oppimateriaali. Oppikirjoja ei enää tarkasteta valtion toimesta, mutta
kustantajat tekevät luonnollisesti yhteistyötä opetushenkilöstön ja opetussuunnitelmatyöryhmien
kanssa. Minkälaisia kirjoja ym. kunta valitsee, vaikuttaa suuresti myös siihen miten lapsia opete-
taan. Toisaalta oppikirjaperusteinen opetus tukee ainejakoista opetussuunnitelmaa ja on omiaan
pirstaloimaan tiedon kenttää. Irtautuminen fyysisistä oppikirjosta, johon viittasin KV2020- ja
KTVOS-tutkimuksia tarkastellessani (luvussa 3.2) voitaneen nähdä osana tätä kehitystä⁵⁸

Oppikirjasuuntautuneen oppimisen vastakohtana voidaan nähdä ongelmakeskeinen
oppiminen, mikä tulee lähelle monilukutaitokeskustelua. Tässä voidaan myös tavoittaa edellä kuvat-
tu jatkumo oppiainekeisesta opetussuunnitelmasta kohti integroitua opetussuunnitelmaa, jossa
keskeinen lähtökohta ovat juuri arkitilanteista nousevat ”ongelmat”. Ongelmalähtöisessä mallissa
oppilaat (ja opettaja) pyrkivät ratkaisemaan ongelman käyttäen monipuolisesti erilaisia tiedonmuru-
siaan eri ainealueilta. Usein oppilaat rakentavat tietoa myös itse. Vitikka toteaa ongelmalähtöisen
oppimisen olevan jatkuvan muutoksen lainalaisuuksien oppimista ja toteaa: ”Mikäli tieto nähdään
muuttuvana ja dynaamisena, nousevat tiedonhankinnan, kriittisen ajattelun ja elämänlaajuisen oppi-
misen taidot tärkeiksi opetussuunnitelmalliseksi tavoitteeksi”⁵⁹.

Edellä olen pyrkinyt kuvaamaan esimerkinomaisesti, kuinka monenlaisiin näkökul-
miin opetussuunnitelma-käsitteen kautta meille aukeaa ikkunoita. Tuskin kuitenkaan mikään ope-
tussuunnitelma on tyylipuhtaasti jokin, vaan ne ovat monen tekijän kombinaatioita. Seuraavassa tar-
kastelen lyhyesti suomalaisia opetussuunnitelmia ennen viimeisintä opetussuunnitelman perusteita
vuodelta 2014.

⁵⁷Vitikka s 111-113. 2009

⁵⁸Vitikka s.70 104 2009.

⁵⁹Vitikka s.105 2009

4.2 Suomalaisen opetussuunnitelmien kehityksestä

Opetussuunnitelmien teoreettisen tarkastelun lähtökohdan katsotaan olleen 1800-luvulla J. F. Herbartin työn tuloksena. Hän jakoi opetusoppinsa kahteen osaan; opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Suomessa asiaan tarttui Mikael Soininen. Kuitenkaan vielä 1900-luvun alussa kansakouluissa ei Vitikan mukaan käytetty opetussuunnitelma-käsitettä. Malli opetukseen haettiin mallikouluista. Oppikoulujen osalta noudatettiin vuoden 1872 eri aineiden tuntijakoa ja oppimääriä. Vasta 1920-luvulta eteenpäin opetussuunnitelma käsitteenä sai jalansijaa kansakoulutyössä.⁶⁰

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa vuodelta 1925 pidetään ensimmäisenä koululaitoksen opetussuunnitelmana Suomessa. Vitikka lainaa suoraan Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa: (Opetuksen) ”tulee sisältää ennen kaikkea havainnollista, lasten mielenkiintoa ja tarkkaavaisuutta herättävää, elämää varten hyödyllistä tietoa, joka myöskin tarjoaa toimintaa lasten heikolle mielikuvitukselle sekä jalostaa heidän tunne- ja tahoelämää”⁶¹. Otteessa tulevat esiin myös POPS2014-asiakirjassa tärkeinä pidettyjä asioita – jos heikko mielikuva jätetään pois – niin näitä ovat; opetuksen havainnollisuus ja lasten mielenkiinnon merkityksen huomioiminen opetuksessa. Yläkansakoulun opetussuunnitelmassa oli oppiainekohtaisesti määritellyt tavoitteet. Oppiainneiden integrointi tapahtui ”kotiseutuperiaatteella”, jossa pyrittiin tuomaan opetettava aine paitsi lähemmäs lasten todellisuutta, myös rikkomaan ainerajoja. Huolena oli varsinkin yläkansakoulussa kytkeä opetettava aine hyödylliseksi⁶² osaksi lapsen elämää. Tämä heijastui luonnollisesti myös opetussuunnitelmaan. Yleisesti vuoden 1925 opetussuunnitelmaa on luonnehdittu oppiainesisältöjen pohjalta ohjaavaksi, mutta joka toisaalta antaa opettajalle annettujen vaihtoehtojen puitteissa melko vapaat kädet.⁶³

Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä pohdittiin monipuolisesti ainekohtaisen ja hajautetun opetuksen etuja ja haittoja. Vitikan mukaan ainejakoon perustuvan opetuksen vahvuutena nähtiin sen tuoma selkeys. Oppiaineen omalaatuisuus pääsee esiin ja

⁶⁰Vitikka s.50. 2009.

⁶¹Vitikka s 58. 2009.

⁶²Koulunkäynnin hyödyllisyydestä maaseudulla oli 1900-luvun alkupuolella monenlaisia mielipiteitä. Veihän formaaliin opetukseen osallistuva lapsi työpanoksensa pois kodin töistä (peltojen- ja karjan hoito ym. kotityö). Koulunkäynnin pelättiin tekevän lapsista pikkuperhejä, jotka eivät enää kykene/suostu ”kunnolliseen” työntekoon. Kattava esitys koulutuksen historiasta Suomessa ks. Heikkinen. Kaukiainen. 2011.

⁶³Vitikka s.58-59. 2009.

lapselle välittyä selkeä ja johdonmukainen kuva aiheesta. Heikkoutena on että usein oppilas joutuu opiskelemaan asian, jolle hän ei näe yhtymäkohtia mihinkään aiempaan. Ainerajat pirstovat todellisuuden palasiin, joista se ei arkitodellisuudessa koostu. Komitea loi sekä ainejakoisen, että yhtenäisen opetussuunnitelman, jossa se yhdisti lähiaineita yhdeksi kokonaisuudeksi. Mietinnössä yhtenäisyysratkaisu sopii erityisesti alimmille vuosiluokille. Vuoden 1952 opetussuunnitelmaa Vitikka luonnehtii opetustilanteiden aktuaaliset olosuhteet huomioon ottavaksi, opettajalle melko vapaat kädet antavaksi opetuksen apuvälineeksi, jossa ei tunnu voimakasta ylhäältä ohjausta.⁶⁴

Suomen tilanteessa koulujärjestelmän uudistusta 1960- ja 1970-lukujen taitteessa voidaan pitää jonkinlaisena vedenjakajana. Peruskoulun haluttiin tarjoavan jokaiselle lapselle perheen sosioekonomisesta tilanteesta ja asuinpaikasta riippumatta yhtäläinen peruskoulutus. Tämä luonnollisesti lisäsi paineita opetussuunnitelman suhteen siten, että sen ohjausluonne vahvistui, jotta jokaisessa koulussa opetuksen taso olisi yhteneväinen. Vitikka muistuttaa, että 1970-luvulta lähtien opetussuunnitelmat ovat olleet kaksijakoisia: ”Ensimmäinen osa sisälsi yleiset tavoitteet ja opetuksen toteuttamisen periaatteet, toinen oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt.” Ensimmäinen osa oli siten luonteeltaan curriculum-mallin kaltainen ja toinen Lehrplan-mallin seuraaja. POPS I on kuvattu väljäksi ja tilannesidonnaiseksi opettajan työkaluksi, mutta POPS II:ta on luonnehdittu jopa edeltävää kansakoulun opetussuunnitelmaa ainesidonnaisemmaksi ja kontrolloivammaksi, vaikka trendi on periaatteessa ollut päinvastainen. On selvää, että hallinnollisen tason ihanteet ja toteuttavan tason käytännöt eivät aina kohdanneet ja niiden välillä oli jopa ristiriitoja.⁶⁵

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa opetussuunnitelman juridinen puoli korostui. Valtakunnallinen opetussuunnitelma ei enää ollut didaktiikan esitys vaan ensisijaisesti yleinen ohje kuntien opetussuunnitelmien laadintaan. Tahto oppiaineiden integraatioon on kirjattu vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteisiin. Nämä opetussuunnitelman perusteet, kuten edeltäjänsä ja seuraajansa vuosilta 1994, 2004 ja 2014 rakentuvat kaksiosaisiksi. Vitikka toteaa, että myös opettajat kokevat opetussuunnitelmat kaksiosaisiksi. Ensimmäisessä osassa esitetyt ajatukset koetaan hyödyllisiksi, mutta paikoitellen liian abstrakteiksi. Toisen osan sisältö, mikä koostui oppiainekohtaisista tavoitteista, koetaan ehdottomina, normatiivisina, mutta samalla työtä selkiyttävinä.⁶⁶

⁶⁴Vitikka s.59-60. 2009.

⁶⁵Vitikka 63-65. 2009

⁶⁶Vitikka 63-65. 2009 Tämä huomio koskee vuosien 1986-2004 POPS-asiakirjoja.

Trendit opetussuunnitelmissa ovat siis pikemminkin vaihdelleet kuin olleet suorasuuntaisesti matkalla tiettyyn suuntaan. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että opetussuunnitelman perusteet nähdään nykyään mitä suuremmassa määrin pyrkimyksenä taata oppivelvollisille mahdollisimman yhteneväinen peruskoulu. Tämä tarkoittaa opetussuunnitelman kontrolloivan luonteen korostumista ja toisaalta pyrkimystä tarjota opettajille uusia pedagogisia näkökulmia, jotta ajanmukaisuus toteutuisi kaikessa opetuksessa. Poikkeuksen tästä linjasta muodostaa 1990-luku, jolloin uusliberalistisessa hengessä kouluille annettiin (ja sittemmin otettiin pois) enemmän valtuuksia omiin opetussuunnitelmiinsa.⁶⁷

4.3 Vuosien 1985 - 2004 POPS:it mediakasvatuksen näkökulmasta

1980-luvulla tietotekniikan koulukäyttö otti ensimmäisiä askeleitaan, mutta pääpaino mediaopetuksessa oli edelleen lehtien lukemisessa sekä radio- ja TV-ohjelmien seuraamisessa. Noin kahta vuosikymmentä myöhemmin lehti oli muuttunut digilehdeksi. Itse asiakirjakin paisui satasivuisesta teoksesta sivumäärältään lähes kolminkertaiseksi opukseksi

Nostan vertailevalla otteella muutamia monilukutaitokeskustelun kannalta mielenkiintoisia huomioita näistä nykyistä edeltävistä asiakirjoista. Vuoden 1994 POPS, kuten jo edellä mainittiin, antoi koulukohtaisesti melkoisesti vapauksia, jotka sitten 2004 karsittiin pois. Vuoden 1994 asiakirjassa mainitaan tavoitteena ainerajojen ylittäminen ja se sisältää yhden oppiaineryhmän. Tavoitteena on kokeileva, keskusteleva ja ongelmalähtöinen oppiminen. Opetussuunnitelman perusteissa listataan myös teemoja, joita koulut voivat intressiensä mukaan sisällyttää opetukseen. Tällaisia ovat Kansainvälisyyskasvatus, Kuluttajakasvatus, Liikennekasvatus, Perhekasvatus, Terveyskasvatus, Tietotekniikan käyttö, Viestintäkasvatus, Ympäristökasvatus ja Yrittäjyyskasvatus.

Vuoden 2004 POPS:ssa teema-aiheet olivat kouluja velvoittavia. Tällä kertaa listalla olivat; Ihmisenä kasvamisen, Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, Viestintä ja mediataito, Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, Turvallisuus ja liikenne ja Ihminen ja teknologia. Nämä kokonaisuudet muistuttavat POPS2014 laaja-alaisen osaamisen osaamisalueita, joista yksi on monilukutaito. Tarkastelen tätä lähemmin luvussa 5. POPS2004:ssä oppiaineiden kuvaukset ja arviointikriteerit on esitetty selvemmin strukturoidusti ja keskenään yhteneväisempään tyyliin kuin vuoden 1994 vastineessa. Vitikka toteaa näiden

⁶⁷Vitikka 2009. s.69-70.

asiakirjojen oppiainesisällöstä tiivistetysti että ne ”edustavat oppiainelähtöistä, akateemiseen ideologiaan ja herbartilaiseen didaktiikkaan pohjaavaa Lehrplan-tyyppistä opetussuunnitelmaa⁶⁸.”⁶⁹

Miten teknologian kehitys näkyy opetussuunnitelmissa? Vuoden 1994 asiakirjassa todetaan muun muassa seuraavaa:

”Yhteiskunnan tekninen kehittyminen edellyttää kaikilta kansalaisilta uudenlaisia valmiuksia käyttää tekniikan sovelluksia sekä kykyä vaikuttaa teknologisen kehityksen suuntaan. Kansalainen tarvitsee teknologian ymmärtämistä ja tietoa siitä tehdessään valintoja tarjolla olevista vaihtoehdoista. Peruskoulun yhtenä tehtävänä on kehittää oppilaiden teknologian ymmärtämiseen ja käyttöön liittyviä valmiuksia.”

(Lähde: Rokka, Pekka 2011/POPS1994)

Asiakirjassa tietotekniikkaa ei nähdä omana oppiaineenaan, vaan sitä voi ottaa valinnaisaineena ja sitä on enemmän tai vähemmän integroitu muuhun opetukseen. Rokka tulkitsee tilannetta siten, että pääpaino oli joidenkin ohjelmien opettelussa ja ensisijaisesti näppäimistön käytössä – tietotekniikalla oli siis välinearvo, mikä saattoi johtua kunnollisten laitteiden vähäisyydestä, opetushenkilöstön kokemattomuudesta/osaamattomuudesta ja toisaalta koulujen laajasta autonomiasta päättää itse opetuksestaan. Viestinnästä Rokka toteaa äidinkielen osalta: ”Keskeinen taito on osata valita, tulkita, lukea ja arvioida mediatekstejä ja yleensä viestinnässä välitettyä tietoa. Oppilas muuttaa analysoimaansa tietoa edelleen välitettäväksi”⁷⁰. Tämä pyrkimys heijastuu muihin oppiaineisiin taipuen niiden sisältöä myötäileväksi. Toisaalta viestintää saatettiin opettaa myös erillisenä oppiaineena. Kiinnostusta tietotekniikkaan on, mutta ohjeistus Opetussuunnitelman perusteissa on häilyvää.

Vuosikymmentä myöhemmin tilanne teknologian kanssa oli melkoisesti muuttunut. Opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 todetaan seuraavaa:

”Ihminen ja teknologia -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisen suhdetta teknologiaan ja auttaa näkemään teknologian merkitys arkielämässämme. Perusopetuksen tulee tarjota perustietoa teknologiasta, sen kehittämisestä ja vaikutuksista, opastaa järkeviin valintoihin ja johdattaa pohtimaan teknologiaan liittyviä

⁶⁸Vitikka 2009. s.163.

⁶⁹Vitikka 2009 s. 146-158.

⁷⁰Rokka 2011. s.260.

eettisiä, moraalisia ja tasa-arvokysymyksiä. Opetuksessa tulee kehittää välineiden, laitteiden ja koneiden toimintaperiaatteiden ymmärtämistä ja opettaa niiden käyttöä.”

(LähdeRokka, Pekka 2011/POPS2004 s. 42)

ICT:stä on tullut osa arkipäivää. Opetuksessa tekniikka nähdään positiivisena tulevaisuuden rakennusaineena, vaikka myös eettiset ja ympäristökysymykset tiedostetaan.⁷¹ Oppilaalta odotetaan paitsi kykyä tulkita medioiden välittämää informaatiota, myös olla itse aktiivinen ja tiedostava toimija, eli käytännössä tuottaa erilaisia ”tekstejä”.⁷²

Tieto- ja viestintätekniikan ja viestinnän lisäksi monilukutaitokeskustelun näkökulmasta kiinnostavaksi tarkastelukohteeksi nousevat oppimisympäristöön liittyvät huomiot. Vuoden 2004 POPS:ssa todetaan, että oppimisympäristöllä tarkoitetaan sekä fyysistä, että psykososiaalista kokonaisuutta, ympäristöä, missä oppiminen tapahtuu. Fyysisiksi tiloiksi on nimetty koulu rakennuksena sekä sen rakennettu ympäristö ja luonto, oppimisvälineet ja -materiaalit. Välineet ja materiaalit, joihin nyt lasketaan myös kirjastopalvelut, tulee olla tarjolla siten, että oppilaiden aktiivinen ja omatoiminen opiskelu on mahdollista. Välineiden pitäisi tarjota ajanmukainen tuntuma tietoyhteiskuntaan, mikä tarkoittaa tietokoneiden ja ”mahdollisuuksien mukaan” tietoverkkojen käyttöä.

Psykososiaalinen ympäristö puolestaan ymmärretään POPS2004:ssa toisaalta yksilön kykyinä, toisaalta yksilön paikkana yhteisössä. Turvallisuuteen ja oppilaan kehityksen tukemiseen kiinnitetään huomiota; ”Tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia”⁷³. Oppilaalle annetaan mahdollisuus osallistua oppimisympäristön kehittämiseen. Ympäristön tulisi tukea myös opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta sekä oppilaiden ryhmätyöskentelyä. Oppimisympäristön kiireettömyydestä ja myönteisestä viihtyisyydestä vastaavat opettaja ja oppilaat.

Työtavoista todetaan yksiselitteisesti, että opettaja valitsee ne ottaen huomioon oppilaiden taustoja ja heidän kehitysasteitaan. Tavoitteena on kuitenkin aktivoida oppiaineita omatoimisuuteen, itseohjautuvuuteen, itsereflektiivisyyteen ja itseoppimiseen sekä yhteistyöhön.⁷⁴

⁷¹Rokka 2011. s.247-252.

⁷²Rokka 2011. s.262

⁷³POPS 2004 s.18.

⁷⁴POPS 2004 s.18-19.

Nähdäkseni voidaan kokoavasti todeta, että tieto- ja viestintätekniikan käyttö ja viestintä yleisesti ovat 1980-luvun POPS:sta 2000-luvun alun vastineeseensa nähden kehittyneet oppilasta aktivoivaan suuntaan. Ajankohtaisuus on ollut keskeistä koko ajan, mutta jakson alun konsensushakuisesta passiivisesta seuraajasta, jonka päätehtävä oli havaita erilaisia näkökulmia ja osata vähäistä lähdekritiikkiä, on 2000-luvun alulle tultaessa kuoriutunut omaa mediatodellisuuttaan rakentava, siinä toimiva ja sitä hallinnoiva yksilö. Ohessa olevat havainnolliset kaaviot ovat Rokan väitöskirjasta. Kaaviosta käy ilmi tieto- ja viestintätekniikkaan sekä median käyttöön liittyvät näkökulmat POPS:ssa 1984, -1994 ja -2004.

	POPS 1985	POPS 1994	POPS 2004
Sisällöt	Tietojen paikkansapitävyyden kritiikki Teknologian uusimmat saavutukset	Tekniset sovellukset Tietotekniikassa omat oppisisällöt	Sisältöjä määriteltä Perustietoja
Taidot	Myönteinen asenne Välineellinen merkitys Teknistyvän yhteiskunnan taidot	Kansalaistaito Oppimaan oppiminen Tiedon prosessointi Luova ongelmaratkaisu Välineellinen merkitys	Laitteiden ja ohjelmistojen vastuullinen peruskäyttö Tietoverkkojen hyödyntäminen Välineellinen merkitys Työtavat ja oppimisympäristöt edistävät käyttöä.
Yhteiskunnallinen vaikutus	Tietotekniikan, teknologian ja matematiikan merkitys kasvaa. Vaikutus yhteiskuntaan, vapaa-aikaan, työelämään ja koulutukseen	Kansalainen voi vaikuttaa teknologian kehitykseen. Tietotekniikan, teknologian ja matematiikan merkitys kasvaa. Koulukohtaiset erot	Vaikutus arkielämään, yhteiskuntaan ja tuotantoelämään Eettiset ja moraaliset kysymykset

Kuva 4. TVT-tekniikan hyödyntäminen kouluissa (lähde Rokka 2011)

	POPS 1985	POPS 1994	POPS 2004
Opetuksen sisällöt	Ajankohtaisuus Uutiset Lehdet	Ajankohtaisuus Ilmasisu- ja mediakasvatus	Ajankohtaisuus Uutiset Perustiedot mediasta
Oppilaan taidot	Tiedonhallintataidot Kriittisyys valinnassa Tietojen vertailu Työelämään ja ammattiin orientoituvia taitoja	Vuorovaikutus ja eri roolit Yhteiskunnallinen tiedostaminen Kriittisyys Viestintäympäristön aktiivinen osallistuja Äidinkielen taidot	Seuraaja, kuuntelija, vastaanottaja, tuottaja ja viestijä Osaa käyttää mediaa ja -välineitä. Kriittisyys Osaa soveltaa mediateknologiaa. Medialukutaito
Yhteiskunnallinen merkitys	Joukkotiedotus- instituutioiden asema ja merkitys Pohjaa yhteiskunnan kehittämiseksi Konsensus	Vaikuttaja	Osallistuja ja vaikuttaja Aktiivisuus yhteiskunnallisiin teemoihin Median ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen suhde

Kuva 5. Mediasta eri POPS:issa (Lähde: Rokka 2011)

5 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2014 MONILUKUTAITO-KÄSITTEEN NÄKÖKULMASTA

Edellä loin yleiskatsauksen suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien kehitykseen ja tarkastelin kolmen nykyistä edeltäneen POPS-asiakirjan valossa niiden taitojen opetusta, jotka voidaan katsoa kuuluvan monilukutaidot-käsitteen alle. Tässä luvussa syvennyn viimeisimmän, vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkasteluun.

Asiakirjassa mainitaan monilukutaito-käsite. Selvitän, mitä käsitteellä tässä asiakirjassa tarkoitetaan niin yleisellä tasolla kuin oppiainekohtaisesti (alaluku 5.2). Olen valinnut kolme oppiainetta lähempään tarkasteluun; äidinkielen (suomi), uskonnon ja liikunnan. Ennen tätä on syytä kuitenkin tarkastella lyhyesti koko asiakirjaa ja sen mahdollisia erityispiirteitä suhteessa edeltäjiinsä (alaluku 5.1) mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan muodostamiseksi. Kolmannessa alaluvussa tiivistän keskeisimmät huomioni monilukutaito-käsitteen analyysistäni POPS2014-asiakirjasta. Pyrin samalla vastaamaan kysymykseen mitä termillä siinä tarkoitetaan. Kolmannessa alaluvussa on myös lyhyesti katsaus suomalaiseen tutkimukseen monilukutaito-käsitteen alalta koulukontekstissa (5.3.2).

Olen tietoisesti rajannut tarkastelun vain opetussuunnitelmaan itseensä, vaikka asiakirjassa on annettu paikalliselle sopimiselle melko laajat puitteet. Jokaisen osion lopussa on esitelty ne seikat, jotka voidaan sopia opetuksen järjestäjän kanssa. Tämän tutkielman puitteissa ei kuitenkaan ole mahdollista tarkastella asiakirjan antamia vapauksia, vaan pidättäydyn asiakirjassa esitetyissä määritelmissä.

5.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 yleispiirteistä

"Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. " (POPS2014.s 9)

Tämän ”ohjausjärjestelmän” perusasiakirja, eli Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 on lähes puolituhatta sivua käsittävä asiakirja, joka jakaantuu 15 lukuun. Asiakirjasta on edeltäjien tavoin erotettavissa kaksi kokonaisuutta, joista ensimmäisessä käydään läpi opetuksen pääpiirtei-

tä ja arviointia. Jälkimmäisessä on yksityiskohtaisemmin tarkasteltu eri oppiaineita. Jälkimmäinen osio on jaettu ryhmiin vuosiluokittain siten, että ensimmäiseksi ovat vuosiluokat 1-2, sitten 3-6 ja 7-9. Kustakin ryhmästä esitetään vuosiluokkaryhmien välinen siirtymävaihe eli nivelvaihe ja kyseisten vuosiluokkien tehtävä, laaja-alaisen osaamisen tavoitteet vuosiluokilla, ”paikallisesti päätettävät asiat”, sekä vuosiluokkien oppiaineet. Taustalla on optio ainerajat ylittävän opetuksen toteuttamiselle osittain tai kokonaan. POPS2014 ensimmäinen osio kattaa noin sata sivua, eli käytännössä hieman alle viidenneksen koko asiakirjan sisällöstä. Vuosiluokista ensimmäisen ryhmän (vuosiluokat 1-2) tarkasteluun on käytetty noin 50 sivua, seuraavaan ryhmään (vuosiluokat 3-6) noin 120 sivua ja yläkouluun noin 160 sivua. Sivumääräisesti tarkasteltuna asiakirja painottaa yläkoulua.⁷⁵

POPS2014 ensimmäinen osio käsittää edellä mainitun arvioinnin lisäksi muun muassa seuraavaa; selvityksen peruskoulun tehtävästä, arvopohjasta ja toimintatavoista, oppimiskäsityksestä ja siitä, mitä asioita voidaan sopia paikallistasolla. Kautta linjan korostuu pyrkimys koulun ja ympäröivän yhteiskunnan ja sen eri toimijoiden yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Sosiaalisuus, yhdessä tekeminen, toisen huomioiminen, jokaisen ihmisarvon kunnioittaminen, erilaisuuden hyväksyminen ja elinikäinen oppiminen nousevat asiakirjan ensimmäisessä osiossa esiin eri yhteyksissä.⁷⁶ Näitä аспектеjä tarkastelen lähemmin tässä tutkielmassa alaluvussa 5.1.1.

Asiakirja antaa ensin valtakunnalliset määräykset aina kustakin aihealueesta, jonka jälkeen seuraa erittelyosa, jossa kerrotaan mitä paikallisissa opetussuunnitelmissa voidaan niistä sopia. Monilukutaitojen näkökulmasta kiinnostavaa on POPS2014:n ensimmäisen osion luku 3 ja erityisesti alaluku 3.3, jossa määritellään laaja-alaisen osaamisen tavoitteet. Niistä kiinnostavimmat tämän tutkielman näkökulmasta ovat L4 Monilukutaito ja L5 Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen. Kyseessä ovat koko perusopetusta käsittelevät laajat tieto- ja taitokokonaisuudet, jotka asiakirjan toisessa osiossa jaotellaan tarkemmin eri oppiaineiden yhteydessä. Yhteen oppiaineeseen sisältyy useita opetuksellisia tavoitteita ja tavoitteisiin on yhdistetty laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteita. Tarkastelen laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteita ja siten monilukutaitokäsitteen määrittelyä yleisesti seuraavassa alaluvussa ja ainekohtaisesti alaluvussa 5.2.2.⁷⁷

Kinossalo, Pietarinen, Pyhältö ja Soini ovat tehneet tutkimuksen POPS2014 asiakirjan luomiseen osallistuneiden henkilöiden kokemuksista luomisprosessin aikana. Tutkimus esitellään

⁷⁵POPS2014

⁷⁶POPS2014 luvut 1-12.

⁷⁷POPS2014

artikkelissa ”Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetus-suunnitelmaa”⁷⁸. Tutkimuksesta käy ilmi, että POPS2014-asiakirjan laadintaan on osallistunut kaiken kaikkiaan yli 300 asiantuntijaa 34 työryhmässä. Asiakirjan laatijat jakaantuivat seuraavasti: 16% oli Opetushallituksen virkamiehiä ja - naisia, jotka toimivat pääasiallisesti puheenjohtajina, yliopiston edustajia oli 31%, koulumaailman edustajia 45% ja oppikirjakustantajien edustajia 8% POPS2014-asiakirjan laatijoista. Työtä edelsi perusteellinen palautteen kerääminen ja kentän kuuleminen. Lisäksi kuka tahansa saattoi kommentoida asiakirjan luonnoksia internetin välityksellä. Prosessi kesti vuodesta 2012 vuoden 2014 loppuun, jolloin perusteet hyväksyttiin.⁷⁹

Tämän tutkielman kannalta olennainen huomio liittyy pohdintaan siitä, kuinka näin laajalla asiantuntijajoukolla on kyetty rakentamaan yhtenäinen ja koherentti asiakirja. Tutkijoiden analyysistä selviää, että tämä ei ollut luontiprosessiin osallistuneiden informanttien mukaan helppoa. Laajassa ja poikkitieteellisessä joukossa sama asia ymmärrettiin eri tavoin, mikä luonnollisesti hankaloitti yhteisymmärryksen löytymistä asiakirjan teossa. Erityisen ongelmallisiksi koettiin suurten, koko asiakirjaa ja siten koulukenttää ohjaavien linjojen aikaansaaminen. Tällaisesta esimerkkinä on opetuksen eheyttämiseen tähtäävät linjaukset. Monilukutaito kuuluu yhtenä osana opetuksen eheyttämiseen ja laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteisiin. Myös oppiaineiden keskinäiset suhteet ja oppiainekohtaiset määrittelyt tuottivat haasteita. Tutkimuksessa todetaan, että osallistava opetus-suunnitelman laadintatyö on hedelmällistä siinä mielessä, että monenlaiset tahot pääsevät ääneen ja syntyy keskustelua, mutta haastavaa siinä mielessä, että moniäänisen joukon olisi kyettävä vetämään yhteisiä linjauksia – käymään merkitysneuvotteluja.⁸⁰

Nämä tutkimustulokset ovat mielenkiintoisia asiakirjan käsitteenmäärittelyanalyysin näkökulmasta siinä, että jo asiakirjan laadintavaiheessa linjausten tekeminen on ollut haastavaa. Näkyykö tämä valmiissa asiakirjassa monilukutaito-käsitteen osalta? Tähän kysymykseen paneudun luvussa 5.2.

Seuraavaksi luon yleissilmäyksen asiakirjan arvomaailmaan. Arvot heijastelevat tärkeinä pidettyjä asioita. Tästä voidaan nähdä missä määrin POPS14 arvopohja on yhteensopiva monilukutaitokeskustelussa esiin nousseiden arvojen kanssa, joita tarkastelen myöhemmin luvussa

⁷⁸Kinossalo, Pietarinen, Pyhältö, Soini. 2017.

⁷⁹Kinossalo, Pietarinen, Pyhältö, Soini 2017. s. 39-40.

⁸⁰Kinossalo, Pietarinen, Pyhältö, Soini 2017. s. 42-53.

6. Tarkastelen aluksi yleisesti arvopohjaa ja alaluvussa 5.1.2 keskityn oppilaan arvioinnin tarkaste-
luun.

5.1.1 Huomioita POPS2014-asiakirjan arvopohjasta

POPS2014:ssa opetuksen arvopohjan analysointiin on varattu lähes kaksi sivua, kun edeltäjässä asiaan oli mennyt vain puolisen sivua. (POPS2014 kappale 2.2 ja POPS2004 kappale 2.2.) POPS2014 arvopohja-analyysissä nousee selvästi esiin kansainvälisyys ja monikulttuurisuus. Painostus oli yksilölähtöinen; yksilö rakentaa omaa kulttuuri-identiteettiään. Ihmisarvoista kumpuaa arvostus omaa ja toisen maailmankatsomusta kohtaan. Asiakirjassa todetaan, että jokainen oppilas on mm. ”ainutlaatuinen”, ”arvokas juuri sellaisena kuin hän on”, jokaisella oppilaalla on oikeus mm. ”hyvään opetukseen” ja ”onnistumiseen koulutyössä”. Molemmissa asiakirjoissa sanotaan, että perusopetuksen tulee olla poliittisesti ja uskonnollisesti neutraalia. Vuoden 2014 asiakirjassa käyte-
tään ilmaisua ”sitouttamatonta”, minkä tulkitsen tarkoittavan oppilaisiin kohdistuvan ”propagan-
dan” välttämistä (asiakirjassa puhutaan uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti si-
touttamatonta). POPS2014 luvussa 11.1 (Erytyiseen maailmankatsomukseen tai kasvatusopilliseen
järjestelmään perustuva perusopetus) todetaan, että opetusluvan saaneet yksiköt eivät saa sitouttaa
oppilaitaan omiin kasvatukseen tai katsomusjärjestelmiinsä.

POPS2004:ssa käytetään ilmaisuja ”sitoutumatonta” ja ”tunnustuksetonta”, jolla näh-
däkseni viitataan opetuksen sisältöön. Voidaan kysyä, salliiko nykyinen asiakirja puolueellisen in-
formaation tarjoamisen, kunhan sitä ei esitetä ainoana totuutena ja vaadita oppilaista seuraamaan
sitä. Samaisen asiakirjan listaan on ilmestynyt vielä huomautus, että opetusta ei tule käyttää kauppal-
lisen vaikuttamisen pyrkimyksiin, mikä voitaneen kärjistäen tulkita sitouttamisen kautta siten, että
oppilaita ei tule sitouttaa käyttämään esimerkiksi tietyn valmistajan ohjelmistoja tai tiettyä standar-
dia. ”Sitoutumatonta” ja ”tunnustuksetonta” ovat ehdottomampia vaatimuksia objektiivisen tiedon opet-
tamiseen kuin ”sitouttamatonta”. Toisaalta kriittiseen pedagogiikkaan voidaan lukea sisään ajatus, että
mikään tieto ei ole täysin objektiivista, eli tieto on aina sitoutunut johonkin, esimerkiksi vallitsevaan
tiedekäsitykseen. Samalla voidaan huomata, että opetussuunnitelman perusteet nojaa länsimaisiin
arvoihin, joita pitäisi olla valmis myös puolustamaan. Velvoite tietyn arvojärjestelmän puolustami-
seen on nähdäkseni voimakas signaali pyrkimykseen sitouttaa oppilaat tiettyyn katsomusjärjestel-
mään. Myös monilukutaidoissa korostetaan tietämisen muuttumista.

Tietojen ja taitojen käyttäminen ja kehittäminen sekä kyky elinikäiseen oppimiseen
nähdään POPS2014:ssä nousevan ympäröivän maailman muutoksesta ja tarpeesta sopeutua siihen.

”Laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Ihmisenä kasvaminen, opiskelu, työnteko sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista.”(POPS2014 s. 20)

Perusopetuksen tehtävä on POPS14 mukaan: ”...edistää osallisuutta ja kestäväää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetus kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen. Perusopetuksen yhteiskunnallisen tehtävänä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta. Perusopetus kartuttaa inhimillistä ja sosiaalista pääomaa.” (POPS2014 s.18) Tässä korostuvat länsimaiset perusarvot, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä myöhemmin vielä demokratiaa, joiden todetaan olevan osa suomalaista arvopohjaa. Oppilaiden ei tule pelkästään noudattaa näitä arvoja, vaan olla valmiita jopa puolustamaan niitä. Mitä ”puolustaminen” tarkoittaa, sitä asiakirjassa ei eritellä. POPS2014:ssa todetaan, että maailman muuttuminen vaikuttaa myös oppilaiden todellisuuteen. Kouluissa tätä opetellaan olemalla avoimia muutoksen suhteen ja samalla tarkastelemaan muutostarpeita kriittisesti sekä ottamaan vastuuta tulevaisuutta määrittävistä ratkaisuista. Tämän todetaan edistävän oikeudenmukaisuutta ja kestäväää kehitystä. Asiakirjassa todetaan vielä, että ”Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys ja globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa”^{81.82} Tässä voidaan kysyä, nähdäänkö ”monimediaisuus” ym. edellä mainittu syynä lasten ja nuorten arvomaailman kehitykseen, eli muodostuuko heidän arvomaailmansa median pohjalta. Muodostaako tämä uhkakuva, koska nyt nähdään, että kasvatus (eli tavoite opettaa kyky eettiseen tarkasteluun) korostuu. Eli tuleeko ”uhka” ulkopuoleltamme, jostakin ”monimediaisuudesta”, joka on ihmiskäteen tavoittamattomissa. Tätä ajatusta voidaan tukea oppilashuoltoa käsittelevän luvun alussa olevalla toteamuksella: ”Lasten ja nuorten kehitysympäristön ja koulun toimintaympäristön muuttuessa oppilashuollosta on tullut yhä tärkeämpi osa koulun perustoimintaa.” (POPS2014 s. 77). Molemmissa kohdissa korostuu yhteiskunnallisten muutoksen vaikutukset lasten ja nuorten elämään ja tulevaisuuteen.

Arvopohjaa kartoitettaessa keskeiseksi huomioksi nousee lapsen identiteetin muotoutuminen koulun arjessa. Esimerkkinä tästä on oikeus, mahdollisuuksien mukaan, äidinkielen ja kulttuurin opetukseen. Oman identiteetin rakentamiseen, oman ja toisten arvostamiseen halutaan selvästi panostaa, vaikka suomen ja ruotsin kielten asema maamme virallisina kielinä tulee myös selvästi

81POPS2014 s.15

82POPS 2014. s.18-20.

esiin. Luvun 10.1.1 lopussa todetaan seuraavasti: ”Mikäli kohdekielisen opetuksen määrä on suuri, on huolehdittava siitä, että oppilaiden suomenkielinen/ruotsinkielinen käsitteiden hallinta sekä vaativan asiatekstin ymmärtäminen ja tuottaminen kehittyvät hyvälle tasolle myös eri oppiaineiden opetuksessa.” (POPS2014 s. 92) Peruskoulun jälkeen oppilaan on siis hallittava suomen- tai ruotsinkieli.

”Kouluissa, joissa opetusta järjestetään kahdella tai useammalla kielellä, on usein runsas kielten ja kulttuurien kirjo niin oppilaiden kuin koulun henkilökunnankin keskuudessa. Tämä antaa paljon mahdollisuuksia tuoda kieliä ja kulttuureita esiin koulun arjessa, kehittää kulttuurien kohtaamistaitoja ja ruokkia monikielisyyttä. Samalla se asettaa koululle haasteen tukea kunkin oppilaan monikielistä ja kulttuurisesti monikerroksista identiteettiä myönteisellä tavalla.”

(Lähde: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 s.92)

Oppilaiden mahdollisuus valita opintoja oman kiinnostuksen mukaan voidaan nähdä myös arvokysymyksenä siltä kannalta, että otetaanko lapsen kiinnostus tosissaan huomioon, vai onko opetusalueet ylhäältä sanellut. POPS2014-asiakirjassa huomioidaan tämä määrittelemällä kouluille minimituntimäärät, jotka niiden on tarjottava valinnaisaineita. Valinnaisaineita tulee tarjota vähintään yhdeksän vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 1-9. Taito- ja taideaineissa valinnaisten tuntien osuus alakoulussa on kuusi vuosiviikkotuntia ja yläkoulussa viisi vuosiviikkotuntia. Oman kiinnostuksen mukaisten oppisisältöjen opiskelulla pyritään lisäämään opiskelumotivaatiota.

5.1.2 Huomioita arvioinnista POPS2014-asiakirjassa

Oppilaan arviointi voidaan nähdä myös arvokysymyksenä, mutta selkeyden vuoksi on tässä yhteydessä hyvä erottaa nämä toisistaan. Monipuoliset mahdollisuudet näyttää omaa osaamistaan halutaan POPS14-asiakirjassa taata myös oppilaille. Asiakirjan oppilaan arviointia käsittelevässä luvussa 6 painotetaan, että arvioinnin tulee olla laaja-alaista, tasa-arvoista, opiskeluun kannustavaa, itsearviointitaitoja kehittävää.

Voimakas painotus yksilöllisyyteen ja halu saada arvioitavasta esiin paras mahdollinen osaaminen mahdollisista valtavirrasta erottuvista ominaisuuksista huolimatta tulee selvästi esiin seuraavassa huomiossa ”Lievätkin oppimisvaikeudet ja oppilaiden mahdollisesti puutteellinen opetuskielen/suomen kielen/ruotsin kielen taito tulee ottaa huomioon arviointi- ja näyttötilanteita suunniteltaessa ja toteutettaessa.” (POPS2014 s.48) Arvioinnin tavoitteista todetaan seuraavaa ”Perusopetuslain mukaan oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida

monipuolisesti.” (POPS2014 s. 47) Oppilaan menestyksestä koulussa annetaan lukuvuosittain ja mahdollisesti useammin summatiivinen arvio (todistus) ja koulun arjessa jatkuvasti formatiivista palautetta. Myös huoltajan/huoltajien tiedonsaanti lapsen koulumenestyksestä tulee olla riittävän tiuhaa. Koulunkäynnistä ja sen mahdollisista haasteista ja tukitoimista pyritään keskustelemaan ja löytämään yhteinen linja lapsen huoltajan/huoltajien kanssa. Arvioinnin antaminen on myös opettajalle mahdollisuus tarkastella omaa opetustyötään ja nähdä sen kehitysmahdollisuudet.

Ilmeisesti lukuvuoden päättötodistus on annettava vuosittain. Arviointi voidaan suorittaa numeroin tai sanallisesti vuosiluokilla 1-7, minkä jälkeen arvioinnin tulee olla numeroina, joita voidaan täydentää sanallisella arvioinnilla. Peruskoulun päättötodistuksen tulee olla numeerinen. Arviointijärjestelmä nojaa vielä hyvinkin paljon numeeriseen järjestelmään, koska sanallisilla arvioinneilla näyttäisi (ainakin rivien välissä) olevan numeerinen vastineensa. Valtakunnalliset kriteerit, joihin niveltämisarvioinnin tulee perustua, esitetään arvosanaan ”8” liittyvinä kriteereinä. Ilmeisesti kuitenkin laajemman sanallisen arvion liittäminen todistuksiin liitteenä on mahdollista.

Arviointi ei saa perustua oppilaan persoonallisuuteen tai temperamenttiin, vaan arviointi tapahtuu oppilaan osoittaman osaamisen ja tavoiteltavan osaamisen suhteen arviointina. Oppilaan osaamista tai oppilasta muutenkaan ei tule verrata muihin oppilaisiin tai heidän osaamiseensa. Käytösarvosana annetaan päättötodistuksen liitteenä. Nähdäkseni asiakirjasta on huomattavissa rajankäyntiä sen kanssa, kuuluuko käytöksen arviointi peruskoulun todistukseen, vai onko käytös osa persoonallisuutta tai temperamenttia, jolloin se ei kuuluisi arvioinnin piiriin.

Kokoavasti voidaan todeta, että POPS2014 vaikuttaa pyrkivän opetuksessa yksilökeskeiseen, sosiaalisesti taitavien ja suvaitsevaisten oppilaiden kasvattamiseen ja opetuksen neutraaliuuteen. Tavoitteena on saada oppilaiden kannalta esiin heidän paras osaamisensa arviointia varten ja kannustaa heitä eteenpäin. Neutraaliuspyrkimyksistä huolimatta taustalla vaikuttavat länsimaiset perusarvot ja kansainväliset sopimukset. Arvot on esitelty koosteen omaisesti luvussa kaksi, mutta niitä on laajasti luettavissa kautta asiakirjan. Oppilaan ja hänen huoltajansa/huoltajiensa mukanaolo ja heidän kuulemisensa lasta koskevista päätöksistä ja tiedonsaanti hänen menestymisestä koulussa on pyritty turvaamaan korostamalla monissa yhteyksissä koulun ja kodin yhteistyötä.

Emeriittaprofessori Liisa Keltikangas-Järvinen esittää YLE:n Aamu-tv:ssä 7.2.2018 huolensa uudessa opetussuunnitelmassa oppilaan koulumenestykseen huoltajille annetun suuren merkityksen johdosta. Hänen mukaan POPS2014 eriarvoistaa oppilaita. Tavoitteet kuten itseohjautuvuus ja itsenäinen opiskelu ovat hänen mukaan tavoiteltavia asioita, mutta käytännössä niin vaati-

via että kaikki peruskoululaiset eivät kykene niitä saavuttamaan. Opettajilla on kova vastuu, mutta Keltikangas-Järvisen mukaan vähän työkaluja ainakaan POPS2014 puitteissa tästä tehtävästä suoriutumiseen. Kotien vastuu tukea lasta korostuu.

Osan oppilaista vanhemmat ovat sitoutuneita ja hyvin tietoisia lastensa koulunkäynnistä. Nämä vanhemmat edesauttavat lapsensa opiskelumotivaatiota ja tukevat heitä opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisessa. Näin ei kuitenkaan ole kaikkien kohdalla. Monet vanhemmista eivät kykene seuraamaan koulumaailman kehitystä. Tämä asettaa lapset eriarvoiseen asemaan joihin heidän kotitaustastaan. Erityisesti maahanmuuttajat, joiden kielivalmiuksissa ymmärtää opetuksen järjestäjän kieltä, sekä tiedoissaan koulutuksesta voi olla puutteita, tämä tilanne korostuu. Tässä ollaan tekemisissä peruskoulun perusarvojen kanssa. Peruskoulu-uudistuksen yksi johtajatuksista oli tarjota vanhempien koulutus- tai varallisuustasosta riippumaton perusopetus koko ikäluokalle. Nyt tämä tavoite, joka aiemmin on saavutettu ainakin kohtuullisesti, on Keltikangas-Järvisen mukaan vaarantumassa.⁸³

Edellä tarkastelluista arvoista ja oppilaan arvioinnista nousee esille myös monilukutaitokeskustelun kannalta keskeisiksi nähtyjä huomioita. Tällaisia ovat esimerkiksi monenlaisten ihmisten kanssa toimiminen, yhdessä tekeminen ja oppiminen, itsensä, toisten ja ryhmän aikaansaamisen ja oppimisen arviointi ja reflektointi. NLG:lla monilukutaitokeskustelun yksi avainasia oli huomio yhteiskunnallisesta muutoksesta. Myös edellä tarkastelussa on todettu, että POPS2014-asiakirjassa opetukseen tulevat muutokset ovat heijastusta yhteiskunnallisesta ja tietoteknisestä kehityksestä. Seuraavaksi tarkastelen monilukutaito-käsitettä POPS2014-asiakirjassa.

5.2 Monilukutaito POPS2014-asiakirjassa

Tässä luvussa tarkastelen monilukutaito-käsitteen käyttöä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014-asiakirjassa. Aikaisemmin olen jo todennut, että monilukutaito on yksi laaja-alaisen osaamisen osaamisalueista. Toisaalta monilukutaito sisältyy myös tieto- ja viestintätekniikan osaamisalueeseen. Laaja-alaista osaamista käsitellään yleisellä tasolla asiakirjan luvussa kolme ja myöhemmin asiakirjan jälkimmäisessä osiossa vuosiluokka- ja oppiainekohtaisesti.

Laajan osaamisen osaamisalueet ovat: ”L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen, L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, L4 Moni-

⁸³Keltikangas-Järvinen 7.2.2018.

lukutaito, L5 Tieto ja viestintäteknologian osaaminen, L6 Työelämätaidot ja yrittäjyys, sekä L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (esim. POPS2014 s.286)”. Monilukutaitoon viitataan myös tarkasteltaessa oppilaiden ”Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityisky-symyksiä” asiakirjan luvussa 9. Siinä käytetään ilmaisua ”kulttuurinen monilukutaito”. Tätä voi-daan asiakirjan mukaan vahvistaa ”mediakasvatuksella ja ottamalla huomioon oppilaiden ja heidän perheidensä mediakulttuuri”. (POPS 2014 s. 86) Tarkastelen seuraavaksi monilukutaito-käsitettä yleisesti asiakirjassa ja alaluvussa 5.2.2 monilukutaitoa oppiainekohtaisesti asiakirjan toisen osion valossa.

5.2.1 Yleisnäkemyksen monilukutaitot-käsitteestä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 monilukutaito on määritelty seuraavasti:

”Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvotta-misen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestin-nän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. Monilukutaito perustuu laaja-alai-seen käsitykseen tekstistä. Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditii-visten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, pu-hutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa.”

(Lähde: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 s.22)

Monilukutaidot ymmärretään ensinakin kyvyksi hankkia, tulkita, tuottaa ja arvottaa erilaisia tekste-jä. Teksti voi olla käytännössä mikä tai mitä tahansa. Esine tai asia, joka kantaa informaatiota tai josta on mahdollista saada informaatiota näyttäisi tämän tulkinnan valossa olevan ”teksti”. Toiseksi monilukutaidoilla pyritään tekstien tuottamisen, arvottamisen ja tulkinnan kautta luomaan oppilaalle kyky tulkita ”kulttuurisen viestinnän muotoja ja rakentaa omaa identiteettiään”.

POPS2014:ssa todetaan että monilukutaitoja tarvitaan ympäröivän maailman tulkitse-miseen ja kulttuurisen monimuotoisuuden hahmottamiseen. Monilukutaito liitetään monipuolisiin oppimisympäristöihin ja erilaisiin oppimisvälineisiin. POPS2014 toteaa oppimisympäristöistä, että oppilaiden tulisi olla mahdollista opiskella ”...perinteisessä että monimediaisissa, teknologiaa eri ta-voin hyödyntävissä ympäristöissä”(POPS2014 s.22) Oppimisympäristöissä tulisi olla runsaasti eri-laisia tekstejä, joiden kanssa oppijat työskentelevät yksin, yhdessä ja myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Tässä korostuu nähdäkseni paitsi erottelu ”perinteisen” oppimisympäristön, jol-la tarkoitettaneen luokkahuoneisiin sitoutunutta opetusta, ja modernin ”monimediaisen” oppimis-

ympäristön välillä, kuin myös tavoiteltava yhteisöllisyys ja pyrkimys koulun ja muun yhteiskunnan välisen rajan madaltamiseen.

POPS2014:ssa käytetään ilmaisua ”nauttia” tekstien yhteydessä, mikä viitanee oppimisen ilon ja mielekkyyden kokemusten tavoitteluun. Tekstien luoteesta todetaan että ”opetuksessa tarkastellaan oppilaille merkityksellisiä, autenttisia tekstejä sekä niistä nouseva tulkintoja maailmasta”. Tämä mahdollistaa oppilaan omien vahvuuksien ja kiinnostuksenkohteiden hyödyntämisen oppimisessa ja osallisuuden kokemuksen vahvistamisessa (POPS14 s.22-23)

MONILUKUTAITO OSANA LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN OSAAMISTAVOITTEITA

Monilukutaito on paitsi itsenäinen laajan osaamisen osaamisalue, se myös sisältää josakin määrin tieto- ja viestintätekniikan (L5) laajan osaamisen osaamisaluetta. Tässä yhteydessä POPS2014 (s.23.) toteaa seuraavaa: ”Tieto- ja viestintäteknologinen (tv) osaaminen on tärkeä kansalaistaito sekä itsessään että osana monilukutaitoa”. Tällä osa-alueella pyritään tarjoamaan onnistumisen kokemuksia ICT:n käytöstä tutkivan ja luovan opiskelun, kommunikaation ja omien tuotosten laadinnan välineenä, oppimaan tietotekniikan perustoiminnan mekanismeja ja käsitteistöä, käyttämään teknologiaa turvallisesti ja ergonomisesti sekä pohtimaan teknologiaan liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tavoitteena on, että oppilas löytää oppimisen ja tekemisen ilon ja oman tavan käyttää ICT:tä omassa oppimisessaan. Lisäksi pohditaan miksi ICT on merkityksellinen opiskelussa, yhteiskunnassa ja työelämässä. Koska tieto- ja viestintätekniikan todettiin olevan symbioosissa monilukutaidon kanssa, voidaan siis ajatella, että monilukutaito sisältää myös näitä näkökulmia tieto- ja viestintätekniikkaan. Eli monilukutaito on oma kokonaisuutensa, johon kuuluvat myös ICT-taidot. Näin jää epäselväksi missä määrin tieto- ja viestintätekniikka on itsenäinen laaja-alaisen osaamisen osaamisalue. (POPS2014 s. 23)

Monilukutaito-käsitteestä todetaan, että sen hallitseminen tukee ”kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehitystä. Sitä kehitettäessä tarkastellaan ja pohditaan myös eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä” (POPS2014 s. 22). Ajattelun oppiminen on oma laaja-alaisen osaamisen osaamisalue, josta käytetään nimitystä ”Ajattelu ja oppimaan oppiminen” (L1). Asiakirjassa todetaan seuraavaa:

”Oppilaita ohjataan huomaamaan, että tieto voi rakentua monella tavalla, esimerkiksi tietoisesti päättelämällä tai intuitiivisesti, omaan kokemukseen perustuen. Tutkiva ja luova työskentelyote, yhdessä tekeminen sekä mahdollisuus syventymiseen ja keskittymiseen edistävät ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä.” (Lähde POPS 2014 s.20)

Tässä yhteydessä ei käytetä monilukutaito-käsitettä, vaikka tämä todennäköisesti ymmärretään monilukutaitokäsitteen osa-alueeksi, koska monilukutaitokäsitteen on todettu sisältävän oppimaan-oppimisen ja ajattelun taidot. Lainauksesta käy ilmi, että tutkiva ja luova työote ja yhdessä tekeminen kehittävät ajattelua, käytännössä siis tiedon rakentaminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja oman oppimisidentiteetin muodostaminen nähdään ajattelun oppimisena. Tähän liittyy myös ristiriitaisen tiedon kanssa työskenteleminen ja tiedon kriittinen arviointi, argumentointi, päättely ja johtopäätösten tekeminen. Sisältyvätkö nämä osa-alueet myös monilukutaitoon? Asia jää epäselväksi.

Monilukutaito-osiossa (L4) todetaan että tavoitteena on että oppilaat oppivat ”ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja”. ”Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu” on myös itsenäinen laaja-alaisen osaamisen osaamisalue (L2). Tämän osaamisalueen tarpeellisuutta korostetaan toteamalla, että maailmamme on nyt ja tulevaisuudessa yhä ”kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti” moninaisempi. Moninaisuus halutaan nähdä lähtökohtaisesti myönteisenä. Oppilaita ohjataan näkemään, kuinka nämä tekijät vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa. Tämä on samansuuntaista kuin edellisessä alaluvussa tarkastelun kohteena olevat arvot ja myös samansuuntainen NLG:n huomion kanssa, että tulevaisuudessa globalisaatio näyttelee yhä merkittävämpää roolia myös koulutuksen kentällä.

Toisaalta asiakirjassa myös todetaan, että oppilaita ohjataan huomioimaan minkälaisia tekijöitä ei ihmisoikeuksien näkökulmasta voida hyväksyä ja kuinka media muokkaa maailmaa. Myös kokemuksellinen aspekti on otettu huomioon; oppilaita opetetaan ”välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä ja huomaamaan niiden merkityksen hyvinvoinnille. ”Monilukutaidon näkökulmasta alati globalisoituva ja monimuotoistuva maailma tarjoaa jatkuvasti uusia tekstejä opiskeltavaksi. Kulttuurin muokkaaminen, luominen ja merkityksen ymmärtäminen voidaan tulkita ”tekstinkäsittelynä ja tallentamisena”

Tähän osaamisalueeseen kuuluvat rohkeus käyttää vähäistäkin kielitaitoa itsensä ilmaisemisessa. Toisaalta ilmaisu ei rajoitu puhuttuun kieleen vaan se sisältää muun muassa liikkeen, käsillä tekemisen jne. Nämäkin taidot, kuten edelliset L1-osaamisalueen taidot näyttäisivät liittyvän monilukutaitoon, koska ne mainitaan kokoavasti Monilukutaito-osaamisalueen kuvauksessa (L4).

Samankaltainen tilanne on myös Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot-osaamisalueen (L3) kanssa. Siinä itsestä huolehtimiseen liitetään perustiedot ”teknologiasta ja sen kehityksestä

sekä sen vaikutuksista eri elämäalueilla ja ympäristössä”. Nämä tiedot puolestaan nähdään tärkeinä, jotta oppilas kykenee tekemään järkeviä ratkaisuja ICT:n saralla. Samaan osaamisalueeseen liittyy myös oman itsen ja yhteisön hyvinvointiin, arjen hallintaan ja turvallisuuteen liittyviä perustaitoja. Tavoitteena on luottavaisen tulevaisuuden uskon luominen ja kestävän elämäntavan opettaminen. Voidaanko monilukutaitojen teksti-käsite ymmärtää esimerkiksi tietokoneita valmistavien yritysten henkilöstön työoloja koskevien raporttien tulkintaan – uutiseen, jossa kerrotaan maailmanlaajuisesta tietokoneviruksesta tai X-symbolin ymmärtämiseen haitallista ainetta sisältävän paketin kyljessä?

Laaja-alaisen osaamisen osaamisalueiden L6 (Työelämätaidot ja yrittäjyys) ja L7 (”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen) sisällöt heijastelevat niin ikään monilukutaito-osiossa esitettyjä tavoitteita, vaikka osioissa ei monilukutaito-käsitettä käytetäkään. L6:ssa todetaan teknologisen kehityksen ja taloudellisen globalisoitumisen seurauksena työelämän muuttuneen vaatimusten ja ennakoitavuuden suhteen haasteellisempaan suuntaan. Jälleen kerran kouluopetuksen tulisi tukea sosiaalisia taitoja, yhteistä vastuunottoa ryhmätöistä ja pitkäjänteisyyttä. Oman ja ryhmän työn arviointia suhteessa tavoitteisiin tulee opettaa sekä myönteistä asennetta työn tekemistä ja yritteliäisyyttä kohtaan. Uusiin mahdollisuuksiin ja muutostilanteisiin tulisi suhtautua avoimesti, joustavasti ja luovasti.

L7 on samoilla linjoilla edellisen kanssa. Nyt korostetaan aktiivista kansalaisuutta demokratian perustana. Osallisuus yhteiseen päätöksentekoon nähdään tärkeänä. Edellytyksenä on kyky ymmärtää yhdessä sovittujen sääntöjen ja luottamuksen merkitys sekä tehtyjen päätösten seurausten vaikutus itseen, lähiympäristöön, yhteiskuntaan ja luontoon. Tämä voitaneen esimerkiksi ymmärtää sopimustekstien luonteen ymmärtämiseksi, eli kyvyksi erottaa virallinen sopimusasiakirja vaikkapa satiirista.

Näyttää siltä, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 ensimmäisessä osiossa monilukutaito on sisällytetty moneen eri laajan osaamisen osaamisalueeseen, vaikka kyseistä käsitettä ei niissä käytetäkään. Monilukutaitoon liittyy tai voidaan perustellusti sisällyttää asiakirjan ensimmäisen osan valossa ainakin tieto- ja viestintätekniikan peruskäyttötaidot, arkielämän sosiaaliset taidot sekä oppimaanoppimisen ja reflektoinnin taidot. ICT-taitojen merkitys siinä mielessä, että sitä kautta voidaan tehdä tiedonhakua, esittää omia ja ryhmän aikaansaannoksia ja löytää erilaisia ”tekstejä”. Sosiaaliset taidot siinä mielessä, että maailmamme monimuotoistuu jatkuvasti ja erilaisista kulttuureista tulevat yksilöt pääsevät entistä enemmän vuorovaikutukseen kes-

kenään. Esimerkiksi asiakirjassa kappaleessa 9, jossa käsitellään ”Kieleen ja kulttuuriin liittyviä erityiskysymyksiä” todetaan että ”kulttuurista monilukutaitoa voidaan vahvistaa mediakasvatuksella ja ottamalla huomioon oppilaiden ja heidän perheidensä mediakulttuuri.” Tästä nousee ihmisoikeuksien merkityksen ymmärtäminen. Oman identiteetin rakentaminen ja itsensä ilmaiseminen liittyvät myös sosiaaliin taitoihin. Monilukutaidossa opetetaan erilaisten tekstien eli erilaisten kulttuuristen entiteettien tulkintaa. Oppimaanoppiminen on keskeinen taito elinikäisen oppimisen kannalta, jota muuttuvassa työelämä korostetaan. Reflektointi voidaan ymmärtää luodun tekstin tarkasteluna ja se on tärkeää oppimisen ja kehittymisen kannalta, eli itsearvioinnin ja omatoimisen opiskelun ja oppimisen oikeanlaisen suuntaamisen kannalta.

Monilukutaito voidaan tästä näkökulmasta nähdä sateenvarjokäsitteenä, jonka alle mahtuu melkoinen joukko erilaisia taitoja. Tässä on vaarana, että ”teksti” tulee merkityksellisesti niin laajaksi, että se kattaa lähes minkä tahansa opiskeltavan asian sosiaalisesta vuorovaikutuksesta lukemisen perusteisiin. Osiossa L4 todetaan, että ”monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja”. Jos pitäydytään tulkinnassa, että monilukutaito viittaa lähinnä erilaisten melko rajallisten informaatio-objektien tarkasteluun ja niistä saatavan tiedon analyysiin, kaventuu tekstin käsite huomattavasti. Silloin esimerkiksi sosiaalisten taitojen merkitys kapenee lähinnä kulttuuristen artefaktien ymmärtämiseen. Tämän rajauksen mukaan monilukutaito on ensisijaisesti teoreettinen väline lähestyä inhimillistä todellisuutta, eikä se käytännössä sisältäisi ”kenttätoimintaa”. Asiakirjan ensimmäisestä osiosta voidaan nähdäkseni tulla kummankinlaiseen johtopäätelmään, mikä johtaa epäselvyyden lisääntymiseen käsitteenmäärittelyssä. Voisi olla helpompi ymmärtää teksti konkreettisemmin yksiselitteisempänä objektina, mutta silloin toteamus, että tekstit ymmärretään laaja-alaisesti osiossa L4 hämärtyy.

Kokoavasti voidaan todeta, että asiakirjan ensimmäisessä osassa monilukutaitokäsitteelle oli itsenäisenä käsitteenä varattu yksi laaja-alaisen osaamisen osaamiskokonaisuus, mutta siinä se oli määritelty niin laajasti, että sen osa-alueita on, ainakin analyttisemmin tarkasteltaessa, löydettävissä monista muistakin asiakirjan kohdista. Seuraavaksi tarkastelen monilukutaitokäsitettä asiakirjan toisen osion valossa.

5.2.2 Oppiainekohtaisia huomioita monilukutaitojen soveltamisesta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014-asiakirjan toisessa osiossa käydään läpi eri luokka-asteilla opetettavat aineet sekä valtakunnalliset opetuksen tavoitteet (T1, T2...) vuosiluokilla 1-2, 3-6 ja 7-9. Koulutuksen järjestäjän tulee vuosiluokkien 6 ja 9 todistusta antaessaan verrata op-

pilaan tietojen ja taitojen hallintaa suhteessa esitettyihin opetuksen tavoitteista johdettuihin osaamiskuvauksiin. Näiden valtakunnallisten osaamistavoitteiden ja niihin pohjautuvan arvioinnin tavoitteena on eri kouluissa opiskelevien oppilaiden välisen vertailukelpoisuuden saavuttaminen. Monilukutaito-opetuksen kannalta on mielenkiintoista tarkastella minkälaisiin opetustavoitteisiin se on liitetty. Seuraavissa osioissa tarkastelen laajemmin äidinkielen (suomi) opetus- ja arviointitavoitteita sekä lyhyemmin, vertailun vuoksi, ev.lut.-uskontoa ja liikuntaa.

Äidinkieli on laaja-alainen aine ja kielenä oppimisen perusta, minkä vuoksi oletan sen tarkastelu olevan erityisen hedelmällistä. Uskonto on minua teologina kiinnostava oppiaine ja samalla paljon puhuttu ja kiistelty aine koulussa. Tässä tutkielmassa se tarjoaa esimerkin reaaliaineesta monilukutaitokeskustelussa. Liikunta kuuluu taito- ja taideaineisiin ja eroaa näin kahdesta ensimmäisestä omaksi tarkastelunkohteekseen. Tarkasteluajankohdiksi olen valinnut ensimmäisen ja toisen vuosiluokan kattavan kokonaisuuden – näin saadaan kuva koulutaipaleen alun tilanteesta. Toisen tarkasteluajankohta on yläkoulujakso (vuosiluokat 7-9). Näin saadaan kuva perusopetuksen päättövaiheesta ja samalla ikään kuin ympyrä sulkeutuu.

Opetustavoitteiden ohessa on listattu omaan sarakkeeseensa laaja-alaisen osaamisen osaamisalueita (L1, L2...), joilla tavoitteen saavuttamista voidaan tukea tai joita siinä voidaan tai tulisi hyödyntää. Oma sarakkeensa on vielä sisältöaloille, joihin käsiteltävä asia liittyy (S1, S2...). Laaja-alaisen osaamisen osaamisalueita on tarkasteltu yleisellä tasolla monilukutaidon näkökulmasta tämän tutkielman edellisessä alaluvussa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteista on myös annettu vuosiluokkaryhmäkohtaisesti yleisiä tavoitteita tarkentavia määritelmiä. Vuosiluokilla 1-2 monilukutaidosta (L4) muun muossa todetaan:

"Monilukutaidon kehittymistä tuetaan perustamalla opetus moniaistisuudelle, kokonaisvaltaisuudelle ja ilmiökeskeisyydelle. Oppilaita kannustetaan käyttämään ja tuottamaan erilaisia tekstejä, nauttimaan niistä sekä ilmaisemaan itseään niiden avulla. Kirjoitetun tekstien perusluku- ja kirjoitustaito kehittyy ja sujuvoituu. Samoin kehittyy taito käsitellä arkeen liittyen numeerista informaatiota, kuten lukumäärien eroja. Oppilaita ohjataan kehittämään kuvanlukutaitoa kokeilemalla kuvallisia ilmaisutapoja sekä tarkastelemaan visuaalisen vaikuttamisen keinoja lähiympäristössä. Oppilaita ohjataan hankkimaan tietoa erilaisista lähteistä ja välittämään tietoa muille. Heitä ohjataan pohtimaan kuvitteellisen ja todellisen maailman suhdetta sekä myös sitä, että jokaisella tekstillä on tekijänsä ja tarkoituksensa. Näin opetuksessa tuetaan kriittisen ajattelun kehittymistä. Monilukutaitoiseksi kehittyäkseen oppilaat tarvitsevat sekä rikasta tekstiympäristöä että suojaavaa tukea median käytössä. Opetuksessa käytetään ikäkauden tarpeisiin soveltuvia tekstejä, kuten lehtiä, kirjoja, pelejä, elokuvia ja musiikkia sekä monimuotoisen ympäristön havainnointia ja oppilaiden tekemiä ja valitsemia sisältöjä. Tuottamisen taitoja kehitetään tulkitsemisen ja arvottamisen taitojen rinnalla. Oppilaille luodaan runsaasti

tilaisuuksia kysyä ja ihmetellä, kertoa tarinoita, esittää näkemyksiään ja jakaa kokemuksiaan monenlaisia välineitä ja ilmaisun keinoja käyttäen.”

(Lähde POPS 2014 s.100-101)

Kuten asiakirjan ensimmäisessä osiossa, tässäkin osiossa ”teksti” on tulkittu laajasti. Teksti voi lainauksen mukaan olla lehti, kirja, peli, elokuva tai musiikki. Ensimmäisessä osiossa ja käsiteltävässä osiossa tekstille on annettu myös seuraava määritelmä: ”Teksteillä tarkoitetaan tässä sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tai ilmenevää tietoa”. Lukutaidoista lainauksessa mainitaan peruslukutaito ja kuvanlukutaito. Pelilukutaidosta ei puhuta, vaikka peli nähdäänkin ikäkauteen sopivana tekstinä. Ilmeisesti kirjan ja lehtien lukemiseen riittää peruslukutaito, koska esimerkiksi medialukutaidosta ei mainita. Sen sijaan oppilaita opetetaan median käyttöön suojaavalla lähestymistavalla. Monilukutaitoiseksi opitaan tuottamalla, arvottamalla, ilmaisemalla itseään ja nauttimalla tekstistä ja tekstien kautta. Oppimisesta välittyy holistinen, kaikkia aisteja hyödyntävä positiivinen kokemus.

Tieto- ja viestintätekniikan osaamisalueella (L5) todetaan että oppiminen ja kokeileminen tapahtuu vuosiluokilla 1-2 leikin välityksellä, myös pelillisyyttä käytetään apuna. Kuten POPS1994-asiakirjassa, tässäkin yhtenä kehittämisalueena on näppäintaidot. Monilukutaitojen näkökulmasta kiinnostavaksi huomioksi ICT-taitojen osiossa nousee pyrkimys opettaa hakupalveluiden käyttöä ja pienimuotoisia tiedonhakuja. Oppilaita kannustetaan esittämään aikaansaannoksiaan, kommunikoidaan ICT:n avulla ja keskustelemaan kokemuksiaan sen käytöstä. Sosiaalisuutta, mukana oloa sovittaessa yhteisistä asioista, yhteisten päätösten tekemistä ja niistä vastuun kantamisesta, mikä nähdään demokraattiseen järjestelmään orientoitumisena, puhutaan myös L6 ja L7-osioissa.

ÄIDINKIELI

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut ne opetustavoitteet Suomen kieli- ja -kirjallisuus -oppiaineesta, joihin monilukutaito (L4) on merkitty vuosiluokilta 1-2 ja 7-9. Äidinkieli tarjoaa kiinnostavan tarkastelunäkökulman siinä mielessä, että se on ”poikkitieteellinen” aine. Se sisältää paitsi äidinkielen, tässä tapauksessa Suomen kielen rakenteiden opettelua, myös kirjallisuutta ja viestintää. Asiakirjassa äidinkieltä oppiaineena kuvataan muun muassa seuraavasti: ”Äidinkieli ja kirjallisuus on monitieteinen taito-, tieto- ja kulttuuriaine. Opetus perustuu laajaan tekstikäsitelyyn. Keskeisiä ovat monimuotoisten tekstien tulkitsemisen ja tuottamisen sekä tiedon hankinnan ja jakamisen tai-

dot” (POPS2014 s. 104). Äidinkielessä pitäisi siis nähdäkseni toteutua holistinen ja tekstillisesti rikas oppimiskäsitys. Toteamus ”perustuu laaja-alaiseen tekstikäsitkseen” on lähes sanatarkasti suoraan monilukutaitoa tarkastelevasta osiosta L4 (siinä toteamus on muodossa ”perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä”). Tässä kohtaa herää kysymys haluavatko asiakirjan laatijat korostaa äidinkielen ja monilukutaidon yhteyttä?

Vuosiluokille 1-2	Vuosiluokille 7-9
Tekstien tulkitseminen	
T5 ohjata ja innostaa oppilasta lukutaidon oppimisessa ja tekstien ymmärtämisen taitojen harjoittelussa sekä auttaa häntä tarkkailemaan omaa lukemistaan	T5 ohjata oppilasta kehittämään tekstien ymmärtämisessä, tulkinnassa ja analysoimisessa tarvittavia strategioita ja metakognitiivisia taitoja sekä taitoa arvioida oman lukemisensa kehittämistarpeita
T6 ohjata oppilasta tarkastelemaan monimuotoisten tekstien merkityksiä ja rakenteita sekä laajentamaan sana- ja käsitevarantoaan tekstien tarkastelun yhteydessä	T6 tarjota oppilaalle monipuolisia mahdollisuuksia valita, käyttää, tulkita ja arvioida monimuotoisia kaunokirjallisia, asia- ja mediatekstejä
T7 ohjata oppilasta hakemaan tietoa eri tavoin	T7 ohjata oppilasta kehittämään erittelevää ja kriittistä lukutaitoa, harjaannuttaa oppilasta tekemään havaintoja teksteistä ja tulkitsemaan niitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen sekä vakiinnuttamaan ja laajentamaan sana- ja käsitevarantoa
T8 kannustaa oppilasta kiinnostumaan lastenkirjallisuudesta, mediateksteistä ja muista teksteistä luomalla myönteisiä lukukokemuksia ja elämyksiä sekä tarjoamalla mahdollisuuksia tiedonhulun tyydyttämiseen sekä lukukokemusten jakamiseen	T8 kannustaa oppilasta kehittämään taitoaan arvioida erilaisista lähteistä hankkimaansa tietoa ja käyttämään sitä tarkoituksenmukaisella tavalla
Tekstien tuottaminen	
T9 rohkaista ja innostaa oppilasta kertomaan tarinoita ja mielipiteitä sekä kuvaamaan kokemuksiaan puhumalla, kirjoittamalla ja kuvien avulla	T10 rohkaista oppilasta ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoittamalla ja tuottamalla monimuotoisia tekstejä sekä auttaa oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan tekstin tuottajana
T10 ohjata oppilasta tuottamaan yksinkertaisia kertovia, kuvaavia ja muita tekstejä, myös monimediaisissa ympäristöissä	T11 tarjota oppilaalle tilaisuuksia tuottaa kertovia, kuvaavia, ohjaavia ja erityisesti kantaa ottavia ja pohtivia tekstejä, myös monimediaisissa ympäristöissä, ja auttaa oppilasta valitsemaan kuhunkin tekstilajiin ja tilanteeseen sopivia ilmaisutapoja
T11 opastaa oppilasta harjaannuttamaan käsinkirjoittamisen taitoa ja näppäintaitoja sekä ohjata oppilasta vähitellen tekstien suunnitteluun ja rakentamiseen sekä tuntemaan oikeinkirjoituksen perusasioita ja kirjoitettua kieltä koskevia sopimuksia	T12 ohjata oppilasta vahvistamaan tekstin tuottamisen prosesseja, tarjota oppilaalle tilaisuuksia tuottaa tekstiä yhdessä muiden kanssa sekä rohkaista oppilasta vahvistamaan taitoa antaa ja ottaa vastaan palautetta sekä arvioida itseään tekstin tuottajana
	T13 ohjata oppilasta edistämään kirjoittamisen sujuvoittamista ja vahvistamaan tieto- ja viestintäteknologian käyttötaitoa tekstien tuottamisessa, syventämään ymmärrystään kirjoittamisesta viestintänä ja vahvistamaan yleiskielen hallintaa antamalla tietoa kirjoitetun kielen konventioista

	T14 harjaannuttaa oppilasta vahvistamaan tiedon hallinnan ja käyttämisen taitoja ja monipuolistamaan lähteiden käyttöä ja viittautustapojen hallintaa omassa tekstissä sekä opastaa oppilasta toimimaan eettisesti verkossa yksityisyyttä ja tekijänoikeuksia kunniottaen
Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen	
T12 kannustaa oppilasta kehittämään kielitietoisuuttaan ja kielen peruskäsitteiden tuntemusta sekä ohjata tekemään havaintoja puhutusta ja kirjoitetusta kielestä sekä auttaa huomaamaan, että omalla kielenkäytöllä on vaikutusta toisten käyttäytymiseen	T15 ohjata oppilasta syventämään kielitietoisuuttaan ja kiinnostumaan kielen ilmiöistä, auttaa oppilasta tunnistamaan kielen rakenteita, eri rekistereitä, tyylipiirteitä ja sävyjä ja ymmärtämään kielellisten valintojen merkityksiä ja seurauksia
T13 innostaa oppilasta kuuntelemaan ja lukemaan lapsille suunnattua kirjallisuutta ja valitsemaan itseään kiinnostavaa luettavaa, kehittämään lukuharrastustaan sekä ohjata oppilasta kirjaston käyttöön	T16 kannustaa oppilasta avartamaan kirjallisuus- ja kulttuurinäkemystään, tutustuttaa häntä kirjallisuuden historiaan ja nykykirjallisuuteen, kirjallisuuden eri lajeihin sekä auttaa häntä pohtimaan kirjallisuuden ja kulttuurin merkitystä omassa elämässään, tarjota oppilaalle mahdollisuuksia luku- ja muiden kulttuurielämysten hankkimiseen ja jakamiseen
T14 ohjata oppilasta arvostamaan omaa kieltään ja kulttuuriaan sekä kulttuurista moninaisuutta, tutustuttaa joihinkin lastenkulttuurin muotoihin ja innostaa niiden käyttäjäksi sekä kannustaa tuottamaan omaa kulttuuria yhdessä muiden kanssa	T17 ohjata oppilas tutustumaan Suomen kielelliseen ja kulttuuriin monimuotoisuuteen, suomen kielen taustaan ja piirteisiin ja auttaa oppilasta pohtimaan äidinkielen merkitystä sekä tiedostamaan omasta kielellisestä ja kulttuurisesta identiteetistään sekä innostaa oppilasta aktiiviseksi kulttuuritarjonnan käyttäjäksi ja tekijäksi

Kuva 6. Kaavio opetustavoitteista, joihin monilukutaito on POPS2014-asiakirjassa liitetty oppiaineessa Suomen kieli ja -kirjallisuus vuosiluokilla 1-2 ja 7-9. (lähde: koostettu POPS2014 sivuilta 106-107 ja 290-201)

Taulukossa olen jaotellut tarkasteltavat yksiköt POPS2014-asiakirjan mukaisesti laajempien kokonaisuuksien (esim. Tekstien tulkitseminen) alle. Näin tehdessäni olen jättänyt huomiotta tulevatko numeroidut tavoitteet (Tx) kohdakkain, koska sisältö on numerointia olennaisempaa aiheeni kannalta ja asiakirjan numerointijärjestelmä ei ole täysin yksiselitteinen. Tavoitteiden tarkastelun lisäksi on syytä kiinnittää huomiota myös tavoitteista johdettuihin arviointikriteereihin, joita tarkastelen myöhemmin tässä luvussa.

Taulukon ensimmäisessä tavoitteessa (molemmissa sarakkeissa T5) on huomioitu mekaaninen lukeminen. Alaluokilla se tarkoittaa lukutaidon oppimista ja yläluokilla oman lukutaidon kehittämistarpeiden hahmottamista. Seuraavassa tavoitteessa (T6) alakoululaisille painotetaan oppimista monimuotoisten tekstien rakenteen ymmärtämisessä. Yläluokkien osalta oma valinnanvara näyttäisi tekstivalintojen suhteen kasvavan. Pyrkimys laajentaa oppilaiden käsitevarastoa on kirjattu alakoulun tavoitteeseen T6 ja yläkoululla tavoitteeseen T7, johon sisältyy myös tiedonhakuun liitty-

vä opetustavoite, joka alakoulussa on itsenäisenä tavoitteena T7. Alakoulussa se sisältää toteamuksen, että oppilaita tulee ohjata hakemaan tietoa eri tavoin. Tekstin tulkitsemisen osioon kuuluu vielä molemmissa vuosiluokkaryhmissä tavoite T8, joka alakoulussa on luonteeltaan tekstejä kohtaan innostumiseen ja kiinnostuksen herättämiseen tähtäävä, yläkoulussa analyyttisyyteen ja tekstien tarkoituksenmukaiseen käyttöön opettamiseen pyrkivä. Osioista käy ilmi, että alakoulussa äidinkielen painotus monilukutaitoa sisältävissä opetustavoitteissa on elämyksellisempi ja kiinnostusta herättämään pyrkivämpi, kuin yläkoulussa, jossa analyyttisyys ja tekstilajien tunnistamiseen kiinnitetään suurempaa huomiota teksteistä nauttimisen kustannuksella.

Samansuuntainen linja säilyy myös Tekstien tuottamisen- ja Kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtäminen- osioissa. Ensin mainitussa osiossa alakoulussa on tavoitteena, että oppilaat tuottavat itse kirjoituksia, mutta yläkoulussa pitäisi oppia kirjoittamisessa ottamaan kantaa ja pohtimaan, käyttämään tarkoituksenmukaisia ilmaisukeinoja ja tarkoituksenmukaista kieltä. Painotus yläkoulussa on ICT:n hyödyntämisessä kirjoittamisessa ja tekstipohjaisessa viestinnässä. Toiseksi mainitussa osiossa yläkoulussa on monilukutaidon sisältävissä osioissa voimakas pyrkimys herättää kiinnostus kieleen ilmiönä ja samalla korostetaan oman äidinkielen merkitystä. Alakoulussa huomiota herättää toteamus kohdassa T14 ”...tutustuttaa joihinkin lastenkulttuurin muotoihin ja innostaa niiden käyttäjäksi”. Alakoulun osiossa ei korosteta yhtä voimakkaasti kuin ylemmillä luokilla Suomen kielen merkitystä, vaan puhutaan ”omasta kielestä”. Voidaan siis kysyä miksi sitouttamattomassa opetuksessa (POPS2014:n arvoja tarkasteltiin luvussa 5.1.1) pyritään lapset innostamaan jonkin lastenkulttuurin käyttäjiksi, ja toisaalta miksi nuoria ei samassa hengessä pyritä innostamaan jonkin nuorisokulttuurin käyttäjiksi?

Taulukon kolmen äidinkielen osa-alueen; Tekstin tulkitsemisen, Tekstin tuottamisen ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämisen lisäksi POPS2014:ssa on käsiteltävässä oppiaineessa vielä neljäs osa-alue, Vuorovaikutustilanteissa toimiminen, mutta kyseiseen kokonaisuuteen ei liitetä kummassakaan tarkasteltavassa vuosiluokkaryhmässä monilukutaitoa (L4). Tämä jättää monilukutaidon ulkopuolelle opetustavoitteista esimerkiksi seuraavan kaltaisia pyrkimyksiä vuosiluokilla 1-2: ”T2 opastaa oppilasta kehittämään kieltään ja mielikuvitustaan sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojaan tarjoamalla mahdollisuuksia osallistua erilaisiin ryhmäviestintätilanteisiin ja tutustua niiden käytänteisiin” (POPS2014 s. 106). Tähän tavoitteeseen on laaja-alaisen osaamisen osaamisaleista liitetty Ajattelun ja oppimaan oppiminen (L1), Kulttuurien osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) sekä Osallistumien, vuorovaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen (L7). Vuosiluokilta 7-9 jää monilukutaidon ulkopuolelle esimerkiksi seuraavan kaltainen tavoite:

”T4 kannustaa oppilasta syventämään viestijäkuvaansa niin, että hän oppii havainnoimaan omaa viestintäänsä, tunnistamaan vahvuuksiaan sekä kehittämisalueitaan erilaisissa, myös monimediaisissa viestintäympäristöissä” (POPS 2014 s.290). Kyseinen opetustavoite oli yhdistetty laaja-alaisen osaamisen osaamiskokonaisuuksista Ajattelun ja oppimaanoppiminen (L1), Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä Osallistuminen, vaikuttamien ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7).

Vuosiluokkien 1-2 tavoitteeseen T13 sisältyy monilukutaito, mutta ei Tieto- ja viestintäteknologian osaamista. Oppilaan ohjaaminen kirjaston käyttöön voisi olla mitä otollisin ympäristö harjoitella ICT:n käyttöä tiedonhaussa esimerkiksi kiinnostavan kirjan löytymisessä kirjaston fyysisestä tai sähköisestä kokoelmasta. Tässä tietotekniikan taitojen karttuminen lisäisi myös tarkasteltavien tekstien saatavuutta ja määrää. Myöskään tavoitteeseen T14 ei sisälly alaluokilla tieto- ja viestintäteknikkaa, mutta yläluokilla sisältyy.

Edellä olen pyrkinyt havainnoimaan äidinkielen osalta monilukutaitoa vuosiluokilla 1-2 ja 7-9. Ensimmäinen vuosiluokkaryhmä kattaa perusopetuksen alun ja seuraava oppivelvollisuuden viimeiset, yläkoulun vuosiluokat. Tarkastelussa näyttää siltä, että alakoulussa innostuminen ja kiinnostuminen teksteistä on yläkouluun tultaessa muuttunut analyyttisemmäksi ja pyrkimys eri tekstityyppien tunnistamiseen ja asianmukaiseen käyttöön on korostunut. Mekaaniseen lukutaitoon kiinnitetään molemmissa vuosiluokkaryhmissä huomiota. Onko tämä heijastumaa PISA-tutkimuksissa ilmenneestä trendistä, jossa lukutaito maassamme on laskussa? Yläkoulussa oman lukutaidon ja muutenkin oman kiinnostuksen merkitys korostuu suhteessa alakouluun, jossa pääpaino näyttää olevan tarjonnan runsaudessa, josta jokainen löytää itseään kiinnostavaa sisältöä. Kummassakin vuosiluokkaryhmässä on pyrkimys opettaa oppilaat ilmaisemaan itseään kirjallisesti.

Monilukutaitoon rajautuvassa tarkastelussa pääpaino näyttäisi olleen kirjoitetussa ja siten luetussa tekstissä. Opetustavoitteiden rajaaminen niihin, joihin on liitetty monilukutaito jättää monet puhumiseen ja draamaan liittyvät äidinkielen opettamistavoitteista ulkopuolelle. Tämä on hienoisessa ristiriidassa sen kanssa, että monilukutaidossa todetaan, että se perustuu laajaan ymmärrykseen tekstistä. (ks. esim. 5.2.1). Yhteenvedon omaisesti voitaisiin todeta että monilukutaito on yhdistetty äidinkielessä havainnointiin kielestä ja sen eri ominaisuuksien tarkasteluun.

Opetustavoitteiden ohella on syytä tarkastella lyhyesti myös oppimisympäristöihinnetta ja oppilaan arviointia monilukutaidon näkökulmasta käsiteltävässä oppiaineessa. Alaluokilla äidinkielen oppimisympäristöstä toivotaan että se: ”...rakennetaan monipuoliseksi teksti- ja kieliym-

päristöksi. Saatavilla tulee olla paljon oppilaita kiinnostavaa kirjallisuutta ja monimuotoisia tekstejä. Tekstejä tuotetaan yksin ja yhdessä ja niitä julkaistaan luokassa ja lähipiirissä (POPS2014 s.104”).” Oppimisympäristöstä todetaan lisäksi, että sitä voidaan laajentaa esimerkiksi lähikirjastoon ja että esimerkiksi näytelmän keinoin voidaan elävöittää, elämyksellistää ja yhdistää opetusta muihin oppiaineisiin.

Alaluokilla arvioinnissa huomio kiinnitetään itsensä ilmaisemisen taitojen, sana- ja käsitevaraston kehittymiseen, lukutaidon kehittymiseen ja lukemisen harrastamiseen ja tekstin tuottamiseen (pääpaino tässä on käsinkirjoituksessa ja ”näppäintaidoissa”. Näppäimistön käyttö oli myös POPS1994:ssä ICT taitojen keskiössä). Arvioinnin tulee olla kannustavaa ja myönteistä.

Yläluokilla, kuten olen jo edellä todennut, arvioinnin tulee myös olla opiskeluun kannustavaa. 9. luokan päättötodistukseen oppilaan arviointi suoritetaan valtakunnallisten tavoitteiden ja oppilaan oman tason suhteen arviona. Tavoitteet heijastavat osaamista arvosanatasolla 8. Osaaminen on muodostettu opetuksen tavoitteista. Esimerkiksi tavoite T7 muuttuu arviointiperusteeksi seuraavasti: (koostettu POPS2014 s. 293)

Opetuksellinen tavoite:

T7 ohjata oppilasta kehittämään erittelevää ja kriittistä lukutaitoa, harjaannuttaa oppilasta tekemään havaintoja teksteistä ja tulkitsemaan niitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen sekä vakiinnuttamaan ja laajentamaan sana- ja käsitevarantoa.

Arvosanan kahdeksan osaaminen:

Oppilas osaa tarkastella tekstejä kriittisesti, tunnistaa tekstilajeja ja osaa kuvailla joitakin, pohtivien, kantaa ottavien ja ohjaavien tekstien kielellisiä ja tekstuaalisia piirteitä tarkoituksenmukaisia käsitteitä käyttäen. Oppilas ymmärtää, että teksteillä on erilaisia tavoitteita ja tarkoituksia.

Opettajan antaman arvioinnin ohella myös oma- ja vertaisarvioinnin antamista harjoitellaan enenevässä määrin.

Yläkoulun oppimisympäristöstä todetaan seuraavaa: ”Tavoitteena on rakentaa yhteisöllinen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä edistävä oppimisympäristö, joka tarjoaa runsaasti kielellisiä virikkeitä sekä mahdollisuuksia etsiä, käyttää ja tuottaa tietoa laajoistakin tekstikokonaisuuksista myös monimediaisissa ympäristöissä (POPS 2014. s. 288).”

Yhteenvetona voidaan todeta, että sekä ala- että yläluokilla oppimisympäristöä äidinkielen kielellä pyritään laajentamaan luokahuoneen ulkopuolelle esimerkiksi kirjastoon. Arviointi on kannustavaa ja sen luonne monipuolistuu kouluvuosien varrella, aluksi itsensä ilmaisusta myöhemmin itse- ja vertaisarviointiin.

USKONNONOPETUKSESTA

Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti ev.lut-uskontoa monilukutaidon näkökulmasta ottaen jälleen tarkastelun kohteeksi vuosiluokkaryhmät 1-2 ja 7-9. POPS2014-asiakirjassa todetaan uskonnon opetuksesta, että

”Opetus tukee oppilaan itsetuntemusta, itsensä arvostamista ja elämönhallintataitojen kehittymistä koko perusopetuksen ajan. Opetus antaa oppilaalle aineksia oman identiteetin, elämänkatsomuksen ja maailmankatsomuksen rakentamiseen ja arviointiin. Uskonnon opetus tukee oppilaan kasvua yhteisön ja demokraattisen yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi ja maailmankansalaiseksi.”

(Lähde POPS2014. s.134)

Opetuksen tavoitteena on antaa laaja ja monipuolinen kuva tarkasteltavasta uskonnosta ja perustietoa maailman uskonnoista. Pyrkimys on edistää kriittistä ajattelua, kulttuureiden tuntemusta, uskon ja tiedon välisen suhteen pohdintaa ja ihmisarvon ymmärtämistä sekä oman ja toisen pyhän kunnioittamista. (POPS2014 s. 134 ja käytännössä sama teksti myös yläkoulun osiossa s. 404). Asiakirjassa on kolmen eri kristillisen kirkon uskonnonopetus; katolisen, ortodoksisen ja luterilaisen, mutta vain yksi tulkinta islamista ja juutalaisuudesta. On hieman erikoista, että kristillisiä näkökulmia on kolme ja islamilaisia vain yksi, kun maailmalla eri islamin tulkintojen kannattajat, kuin myös eri kirkkokuntien jäsenet, eivät aina kykene tulemaan oman uskontokuntansa kanssa rauhanomaisesti toimeen.

Oppiaineessa on alakoulun ensimmäisillä luokilla kahdeksan opetustavoitetta, josta yhteen sisältyy monilukutaito laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteena. Yläkoulussa oppiaineen kymmenen opetustavoitteen joukosta löytyy monilukutaito vain kahdesta kohdasta. Seuraavaan taulukkoon on poimittu molemmista vuosiluokkaryhmistä monilukutaitoon liitetyt opetustavoitteet.

Vuosiluokille 1-2	Vuosiluokille 7-9
T1 herättää oppilaassa mielenkiinto uskonnon opiskelua kohtaan ja opastaa tuntemaan oman perheen uskonnollista ja katsomuksellista taustaa	T4 ohjata oppilasta tuntemaan eri uskontojen ja katsomusten tapoja ja symboleita sekä tunnistamaan uskonnollisia aiheita mediassa, maailmanpolitiikassa, taiteessa ja populaarikulttuurissa
	T5 ohjata oppilasta havaitsemaan ja arvioimaan erilaisia argumentaation tapoja sekä uskonnon ja tieteen kielen välisiä eroja

Kuva 7. Kaavio opetustavoitteista, joihin monilukutaito on POPS2014-asiakirjassa liitetty oppiaineessa uskonto 1-2 ja 7-9. (lähde: koostettu POPS2014 sivuilta 135-135 ja 405)

Laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteista oppiaineessa uskonto monilukutaito on liitetty molemmissa vuosiluokkaryhmissä tavoitteeseen tunnistaa uskonnollisia aspektoja. Alaluokilla tunnistaminen liittyy kotiympäristöön, perheen uskonnolliseen ja katsomukselliseen taustaan. Yläluokilla perspektiiviä laajennetaan yleisen argumentaation analysointiin, maailmanpolitiikkaan ja eri taiteenaloille.

Alakoulun uskonnon opetustavoite, johon monilukutaito on liitetty, sisältää myös laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteen L2 (Kulttuurinen osaaminen ja ilmaisu). Yläkoulussa tavoitteeseen T4 on monilukutaidon lisäksi yhdistetty laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteista tavoitteet L2 ja L6 (Työelämätaidot ja yrittäjyys). Tavoitteeseen T5 on monilukutaidon lisäksi yhdistetty tavoitteet L1 (Ajattelu ja oppimaanoppiminen, L2, L5 (Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen ja L7 (Osallisuus, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen).

Vertailun vuoksi on mielenkiintoista tarkastella myös niitä opetustavoitteita, joihin monilukutaitoa ei ole liitetty. Koska uskonnon osalta tavoitteita on molemmissa vuosiluokkaryhmissä vähän, on mielekästä listata myös opetustavoitteet, joihin monilukutaito ei sisälly. Seuraavassa taulukossa on listattu opetustavoitteet, joihin ei ole sisällytetty monilukutaitoa vuosiluokilla 1-2 ja 7-9.

Vuosiluokille 1-2	Vuosiluokille 7-9
T2 ohjata oppilasta tutustumaan opiskeltavan uskonnon keskeisiin käsitteisiin, kertomuksiin ja symboleihin	T1 ohjata oppilasta havaitsemaan uskonnon ja kulttuurin vuorovaikutus sekä tunnistamaan uskontoon liittyvä monimuotoisuus
T3 ohjata oppilasta tutustumaan opiskeltavan uskonnon vuodenkiertoon, juhliin ja tapoihin	T2 ohjata oppilasta syventämään tietojaan opiskeltavasta uskonnosta ja sen vaikutuksista
T4 kannustaa oppilasta tutustumaan luokan, koulun ja lähiympäristön uskontojen ja katsomusten tapoihin ja juhlaperinteisiin	T3 ohjata oppilasta perehtymään uskontoihin ja katsomuksiin eri puolilla maailmaa sekä uskonnotmuuteen
T5 rohkaista oppilasta tunnistamaan ja ilmaisemaan omia ajatuksiaan ja tunteitaan	T6 ohjata oppilasta perehtymään eettisen ajattelun keskeisiin käsitteisiin, ihmisoikeuksiin sekä opiskeltavan uskonnon ja muiden uskontojen ja katsomusten eettisiin periaatteisiin
T6 ohjata oppilasta toimimaan oikeudenmukaisesti, eläytymään toisen asemaan sekä kunnioittamaan toisen ihmisen ajatuksia ja vakaumusta sekä ihmisoikeuksia	T7 auttaa oppilasta pohtimaan uskontojen ja katsomusten maailmanlaajuisista merkitystä ihmisten valintojen perusteina ja ohjaajina
T7 ohjata oppilaita eettiseen pohdintaan sekä hahmottamaan, mitä tarkoittaa vastuu itsestä, yhteisöstä, ympäristöstä ja luonnosta	T8 rohkaista oppilasta pohtimaan ihmisyyteen kuuluvia elämänkysymyksiä, ajankohtaisia eettisiä kysymyksiä ja omien arvojen suhdetta niihin
T8 luoda oppilaalle tilaisuuksia harjoitella omien mielipiteiden esittämistä ja perustelemista sekä erilaisten mielipiteiden kuuntelemista ja ymmärtämistä	T9 innostaa oppilasta tutkimaan omien valintojensa eettisiä ulottuvuuksia ja niiden vaikutusta hyvinvointiin ja kannustaa kestävään elämäntapaan
	T10 rohkaista oppilaita kohtaamaan erilaisia ihmisiä nyt ja tulevaisuudessa jatko-opinnoissa, työelämässä ja vapaa-ajalla

Kuva 8. Kaavio opetustavoitteista, joihin monilukutaitoa ei ole POPS2014-asiakirjassa liitetty oppiaineessa uskonto 1-2 ja 7-9. (lähde: koostettu POPS2014 sivuilta 135-135 ja 405)

Monilukutaitoa ei ole koulutaipaleen alussa yhdistetty esimerkiksi tavoitteeseen T3 ja T4, jotka kuitenkin liittyvät läheisesti uskonnollisten ilmiöiden tunnistamiseen, kuten tavoite johon monilukutaito oli liitetty (T1). Näihin on liitetty laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteista tavoitteet T3:een L2 ja L7 ja T4:een L2, L3 ja L7. Hieman yllättävästi monilukutaitoa ei ole myöskään liitetty tavoitteisiin T5 ja T8, joissa pyritään tarjoamaan oppilaalle tietoa, taitoa ja rohkeutta ilmaista itseään ja omia ajatuksiaan, eli, monilukutaitokeskustelun ilmaisua käyttäen, tuottaa tekstiä. Tieto- ja viestintätekniikka on yhdistetty uskonnon osalta alimmilla vuosiluokilla ainoastaan tavoitteeseen T8. Samaa tavoitteeseen on yhdistetty myös Työelämätaidot ja yrittäjyys, joka myös on yhdistetty tavoitteisiin T6 ja T5.

Yläkoulussa monilukutaitoa ei ole yhdistetty esimerkiksi tavoitteeseen T7, jossa pyritään opettamaan uskonnon merkityksen ja vaikutuksen tarkastelua maailmanlaajuisesti. Tähän tavoitteeseen on yhdistetty laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteista

alueet L6 (Työelämätaidot ja yrittäjäyys) ja L7 (Osallisuus, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen). Monilukutaitoa ei myöskään ole yhdistetty tavoitteisiin toisenlaisesta katsomuksesta tulevien henkilöiden kanssa toimeentuloon (T10), muiden uskontojen ja uskonnottomuuden tuntemiseen (T3) ja eettiseen pohdintaan (T6 ja T8).

Näyttää siltä, että monilukutaito mielletään uskonnon opetuksessa ensisijaisesti välineeksi tunnistaa uskonnollisia ilmiöitä ja uskonnollisia piirteitä eri yhteyksissä. Tämän kanssa on kuitenkin ristiriitaista se, että eräät näihin päämääriin tähtäävät tavoitteet on jätetty monilukutaidon ulkopuolelle. Yläkoulun puolella esimerkiksi tavoitteet T3 ja T7 voitaisiin nähdä uskonnonlukutaitona, samaan tapaan kuin puhutaan kuvan, median tai pelinlukutaidosta. Myös itsensä ilmaisemisen oppiminen oli rajattu monilukutaidon ulkopuolelle, vaikka se voidaan nähdä tekstintuottamisena.

Jos uskontoa halutaan verrata monilukutaidon osalta äidinkieleen, huomio kiinnittyy yhdistävänä tekijänä siihen, että molemmissa monilukutaito liitetään ainakin tietyin varauksin ilmiön tarkastelemiseen; uskonnossa sen eri aspektien löytämiseen elinympäristöstä, äidinkielessä esimerkiksi eri kirjallisuuden lajien tunnistamiseen. Erottavana piirteenä voidaan havaita, että uskonnossa monilukutaitoa ei yhdistetä itseilmaisun opetustavoitteisiin.

Seuraavaksi tarkastelen lyhyesti monilukutaidosta liikuntaoppiaineen valossa ja tämän jälkeen kokoaan oppiainekohtaisesta monilukutaidon tarkastelusta nousseet keskeiset havainnot yhteen.

LIIKUNTA

Liikunta edustaa monilukutaidon tarkastelussa taito- ja taideainetta. POPS2014-asiakirjassa liikunta mielletään fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi, sekä liikunnasta positiivisten kokemusten saamiseksi. Fyysisyys ja positiivinen suhtautuminen omaan kehoon, sekä liikunnallisen elämäntavan omaksumista pidetään myös tärkeinä tavoitteina. Asiakirjassa todetaan: ”Oppitunneilla korostuvat kehollisuus, fyysinen aktiivisuus ja yhdessä tekeminen. Liikunnan avulla edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurista moninaisuutta” (POPS2014 s.148). Ensimmäisten luokkien liikunnan johtajatuksena on ”liikutaan yhdessä”(POPS2014 s. 148). Yläkoulun vastaava ajatus on ”liikutaan yhdessä ja osallisuutta vahvistaen, taitoja soveltaen”(POPS2014 s.434).

Molemmissa vuosiluokkaryhmissä opetustavoitteet on jaettu kolmen suuren otsikon alle; Fyysinen toimintakyky, Sosiaalinen toimintakyky ja Psyykkinen toimintakyky. Alaluokilla opetustavoitteita on yhteensä kymmenen, joista yhteen on liitetty monilukutaito. Yläkoulun puolella tavoitteita on yhteensä kolmetoista, joista yhteen on sisällytetty monilukutaito. Molemmissa vuosiluokkaryhmissä monilukutaito on Fyysinen suorituskky- otsikon alla. Molemmissa vuosiluokkaryhmissä monilukutaidon sisältävä opetustavoite on ilmaistu sanatarkasti samalla lailla ja samalla numerolla: ”T2 ohjata oppilasta harjaannuttamaan havaintomotorisia taitojaan eli havainnoimaan itseään ja ympäristöään aistien avulla sekä tekemään liikuntatilanteisiin sopivia ratkaisuja” (POPS2014 s.148 ja 434.)

Tässä tavoitteessa, kuten edellä tarkastelluissa uskonnon monilukutaitoon liitetyissä opettamistavoitteissa, huomio on kiinnitetty havainnointiin. Uskonossa opetetaan löytämään uskonnollisia аспектеja eri yhteyksistä, liikunnassa tekemään havaintoja aistien ja kehon välityksellä sekä tekemään havaintoja kehollisuudesta.

Alakoulussa T2:een on liitetty laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteista monilukutaidon ohella vielä L1 (Ajattelu ja oppimaanoppiminen) ja L2 (Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu). Yläkoulussa tavoitteeseen T2 liittyy osa-alueet L1 ja L3 (Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot).

Kummassakaan vuosiluokkaryhmässä tieto- ja viestintäteknologian osaamista (L5) ei ole liitetty yhteenkään opetustavoitteeseen. Tämä on erikoista sitä taustaa vasten, kuinka paljon POPS2014 muuten painottaa ICT:n hyödyntämistä koulumaailmassa. Nykyisin olisi tarjolla esimerkiksi monenlaisia ilmaisia karttaohjelmia suunnistuksen tueksi. Lisäksi erilaisilla teknisillä apuvälineillä voitaisiin pelillistämisen, lisätyn todellisuuden ja esimerkiksi erilaisia suorituksia mittaavien aktiivisuusrannekkeiden avulla tuoda positiivisia onnistumisenkokemuksia liikuntatunneille, myös tavoitealueelle T2 ja samalla harjaantua tieto- ja viestintäteknologian käytössä.

5.3 Monilukutaito POPS2014-asiakirjassa – yhteenveto

Tässä yhteenvetoluvussa luon aluksi (5.3.1) yhteenvedon monilukutaito-käsitteestä POPS2014-asiakirjassa ja alaluvussa 5.3.2 nostan lyhyesti esiin Suomalaista keskustelua monilukutaidosta koulukontekstissa.

5.3.1 Käsiteanalyysin tuloksesta

Edellä olen tarkastellut monilukutaito-käsitettä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014-asiakirjassa. Aluksi tarkastelin lyhyesti asiakirjan yleispiirteitä, arvomaailmaa ja oppilaan arviointiin liittyviä keskeisiä ohjeita. Tämän jälkeen analysoin monilukutaito-käsitettä ensin asiakirjan ensimmäisen osan valossa ja viimeksi oppiainekohtaisesti äidinkielen, uskonnon ja liikunnan näkökulmista.

Kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita ei ole mahdollista käydä läpi tämän tutkielman puitteissa. Nämä aineet valikoituivat paitsi oman kiinnostukseni, myös laajuuden puolesta. Tavoitteenani oli saada mahdollisimman monipuolinen kuva monilukutaito-käsitteen soveltamisesta eri oppiaineissa. Toinen kiinnostava vaihtoehto olisi ollut rajata tarkastelu vuosiluokkiin 3-6 ja 7-9. Tässä oltaisiin saatu kuva nivelvaiheista, joihin valtakunnalliset osaamistavoitteetkin on määritelty, mutta valitsin aloitukseen vuosiluokat 1-2, jotta tarkasteluaikaväli olisi mahdollisimman pitkä.

Olen tarkastelussa pitäytynyt POPS2014-asiakirjassa mahdollisimman tarkasti, enkä ole laajentanut keskustelua muuhun Suomessa käytävään monilukutaitokeskusteluun tässä yhteydessä, jotta asiakirjan analysointi olisi mahdollisimman selkeää ja se pääsisi puhumaan ”omalla äänellään”, mikä on systemaattisen analyysin kannalta merkityksellistä. Tässä yhteenvedossa kiteytän keskeisimmät huomiot ja pyrin hahmotamaan, mitä asiakirjassa monilukutaito-käsitteellä tarkoitetaan. Seuraavassa alaluvussa otan myös mukaan soveltuvien osien muuta Suomessa käytävää monilukutaitokeskustelua.

Monilukutaito on yksi laaja-alaisen osaamisen osaamisalueista. Kattavin määritelmä monilukutaidosta on asiakirjan ensimmäisessä osassa, jossa osaamisalueita määritellään. Tässä monilukutaitoon liitetään käsitteet teksti ja lukeminen. Lukeminen vaatii kohteen, mitä luetaan. Teksti on lukemisen kohde. Monilukutaitoon kuuluu asiakirjan mukaan laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Tekstillä ”tarkoitetaan tässä sanallis-

ten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaista tietoa. Tekstejä voidaan tulkita ja tuottaa esimerkiksi kirjoitetussa, puhutussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa” (Lähde POPS2014 s.22). Koska tekstillä voidaan tarkoittaa monenlaisia entiteettejä, niin termillä ”moni” viitataan mahdollisesti tähän. Monilukutaito viittaa tekstien käyttämiseen, tulkintaan, tuottamiseen, jakamiseen ja teksteistä nauttimiseen yksin ja yhdessä erilaisten välineiden avulla. Tästä näkökulmasta runsastekstinen oppimisympäristö ja -opetus ovat suositeltavia.

Tekstin ohella lukeminen on monilukutaidossa keskeinen käsite. POPS 2014:ssä todetaan ”Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja, joita kehitetään kaikessa opetuksessa. Oppilaiden tulee voida harjoittaa taitojaan sekä perinteisissä että monimediaisissa, teknologiaa eri tavoin hyödyntävissä oppimisympäristöissä” (Lähde POPS 2014 s.22)

Eri oppiaineiden kohdalla monilukutaito on yhdistetty joidenkin opetustavoitteiden kanssa. Äidinkielen, uskonnon ja liikunnan osalta suorittamani tarkastelu antaisi viitteitä siihen suuntaan, että monilukutaito on yhdistetty ensisijaisesti havainnointiin. Näistä kolmesta aineesta vain äidinkielessä monilukutaito oli yhdistetty itseilmaisuun, vaikka muissakin oppiaineissa oli tähän tähtääviä opetuksellisia tavoitteita.

Laaja-alaisen osaamisen osaamisalueiden liittäminen opetuksen tavoitteisiin näyttäisi toimivan parhaimmillaan suuntaa antavasti, käytännössä toteutettavan opetussuunnitelman kehittelyn apuvälineitä. Edellisestä tarkastelusta käy kuitenkin ilmi, että ne eivät aina ole erityisen johdonmukaisesti liitetty toisiinsa. Toisaalta laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteet on määritelty siinä määrin laajasti, että ne voidaan monin paikoin sisällyttää toinen toiseensa.

Ainekohtaisen analyysin ohella myös yleisessä tarkastelussa havaitsin, että monilukutaidon aineksia löytyy myös esimerkiksi tieto- ja viestintätekniikan osaamisalueelta. Myös eri oppiaineiden tarkastelussa monilukutaidon elementtejä voidaan löytää tai soveltaa niissäkin opetustavoitteista, joihin sitä ei ole suoraan merkitty. Oppiainekohtaisissa arvioinneissa osaamistason kuvaukset ovat myös melko laajasti kuvattu, joten tulkinnanvaraa on runsaasti.

Otettaessa huomioon, että asiakirjan luomiseen osallistui yli 300 asiantuntijan poikkitieteellinen joukko, niin lienee hyvinkin oletusarvoista, että käsitteenmäärittely ei ole yksiselitteistä. Tämä esiymmärrys sai vahvistusta analyysistä. Monilukutaitokäsitteen laaja-alaisuus jättää paikallisille opetussuunnitelmatyölle todennäköisesti hyvin tilaa, eli keskustelu jatkuu myös opetuksen järjestäjän taholla.

Kaiken kaikkiaan monilukutaitokäsite tuntuu asiakirjan valossa olevan sateenvarjokäsite, jonka alle on sijoitettu joukko taitoja, jotka eivät puhtaasti ole sijoitettavissa muihin ”perinteisiin” osaamisalueisiin, kuten Tieto- ja viestintäteknologian osaaminen (L5) tai Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2). Ongelmaksi muodostuu, kuten edellä on jo huomattu, käsitteen laaja-alaisuudesta johtuen sen merkityksen hämärtyminen. Mitä tai mikä lopulta on ”teksti”, mitä kaikkia ”lukutaitoja” on olemassa? Monilukutaidon itsenäinen profiili uhkaa hävitä, kun sen osa-alueita on sisällytetty muihin osa-alueisiin. Seuraavaksi luon katsauksen suomalaiseen monilukutaitokeskusteluun. Keskustelussa keskeisiksi aiheiksi ovat muotoutuneet samat teemat, kuin mitkä edellisessä tarkastelussa olivat keskiössä; teksti, lukeminen, kirjoittaminen ja identiteetti.

5.3.2 Suomalaisesta monilukutaitokeskustelusta koulukontekstissa lyhyesti

Edellä olen tarkastellut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014-asiakirjan sisältä nousevaa käsitystä monilukutaidot-käsitteestä. Asiakirjan valossa monilukutaito muodostui sateenvarjokäsitteeksi. Käsitteen ala ei näyttäytynyt yksiselitteisenä ja se sisälsi paikoin ristiriitaisia aspekteja. Tämän luvun päättävässä kappaleessa tarkastelen muutaman artikkelin valossa suomalaista keskustelua monilukutaitokäsitteestä koulukontekstissa. Esimerkiksi teos Monilukutaito kaikki kaikessa⁸⁴ sisältää joukon artikkeleja, joissa monilukutaitoa on sovellettu eri opetuskohteisiin. Tällainen tilannekohtainen praktinen soveltaminen vaikuttaa olevan yleinen trendi monilukutaidon hyödyntämisessä, jolloin käsitteen määrittelyyn ei kiinnitetä niin suurta huomiota. Tämä osaltaan lisää käsitteen sateenvarjoluonnetta.

Pyrin seuraavaksi lyhyesti hahmottamaan POPS2014-asiakirjan tarkastelussa keskeisiksi nousseiden teemojen, teksti, kirjoittaminen lukeminen ja identiteetti, kautta suomalaista monilukutaitokeskustelua. Näiden lisäksi voisi olla muitakin otsikoi-

⁸⁴Kaartinen 2015.

ta, kuten sosiaalisuus, yhteiskunnan muutoksen heijastuminen koulutustarpeeseen jne., mutta toisaalta ne liittyvät osina kaikkiin edellä mainittuihin alueisiin. Toisaalta lukeminen ja kirjoittaminen voidaan nähdä yhtenä kokonaisuutena, kuten literacy-käsitteessä. Suomen kielessä ne on kuitenkin erotettu toisistaan. Niiden historiallinen merkittävyyskin eroaa toisistaan. Lukemaan opettamisen alkutaipaleella Suomessa lukutaitoa pidettiin kirjoitustaitoa merkittävämpänä ja kirjoittamaan oppimista saatettiin jopa pyrkiä rajoittamaan. Ennen lukemisen, kirjoittamisen ja identiteetin tarkastelua muutama sana itse käsitteenmuodostuksesta.

Reijo Kupiainen, Pirjo Kulju & Marita Mäkinen tarkastelevat artikkelissaan ”Mikä monilukutaito”⁸⁵ monilukutaidon käsitettä opetussuunnitelmienkin näkökulmasta. He toteavat, että käsitteestä ”monilukutaito” on ollut pyrkimys muodostaa saateenvarjokäsite, jonka alle saadaan mahtumaan monet uudet lukutaidot. Käsitteenmuodostus on haastavaa, koska ilmaisu ”lukutaito” sisältää ajatuksen yksittäisestä passiivisesta luku- ja kirjoitustaidosta, mikä ei ole linjassa monilukutaidon edellyttämän tekstin kanssa aktiivisen toimimisen tai edes englanninkielisen ilmaisun ”literacy” kanssa. Monilukutaitoa varhaisempi pyrkimys, jota POPS 2004-asiakirjan yhteydessä tarkastelin, on ollut käsite ”medialukutaito”. Tässä ei kuitenkaan tutkijoiden mukaan tule esille sivistysfunktioita, joten se hylättiin monilukutaito-käsitteen eduksi.⁸⁶ Vaikuttaa siltä, että käyttöön on otettu monista keskinkertaisista vaihtoehtoista parhaimmalta tuntunut.

TEKSTI

Kupiainen, Kulju ja Mäkinen toteavat, että monilukutaito opetussuunnitelmassa (viittaa POPS2014) on jatkumoa ”sivistysideaalille”, jossa teksti tulee ensin luettavaksi, sitten se omaksutaan ja analyysin ja pohdinnan kautta siihen otetaan kantaa, muokataan ja tuotetaan oma vastine tai vaihtoehto. Teksti itsessään on laajasti ymmärrettävä entiteetti. He kuvaavat, kuinka ihmiskunta on pitkään ollut tiedonsiirrossa riippuvainen kirjoitetusta tekstistä. Nytemmin teksti yhdistyy yhä useammin kuvaan ja ääneen – nämä ovat osittain jopa syrjäyttämässä kirjoitettua tekstiä. Näin syntyy multimodaalisia tekstejä, joihin POPS2014-asiakirjassa heidän mukaan viitataan kun siinä todetaan tekstikäsitteiden olevan laaja-alainen.⁸⁷

⁸⁵Kulju. Kupiainen. Mäkinen. 2015

⁸⁶Kulju. Kupiainen. Mäkinen. 2015. s.13-25.

⁸⁷Kupiainen, Kulju, Mäkinen 2015. s. 13-25.

Pirjo Vaittinen tarkastelee edellä mainitun teoksen artikkelissaan ”Draama toimii moninaisena perusopetuksessa” draaman paikkaa ja merkitystä POPS2014-asia-kirjassa. Draama kuuluu Vaittisen mukaan osaksi monilukutaidon ja ajattelun ja oppimaanoppimisen laaja-alaisen osaamisen osaamisalueita. Draaman tarkka paikantaminen POPS2014:ssa on tästä näkökulmasta hankalaa. Draama, kuten ei monilukutaitokaan ole saanut asiakirjassa itsenäisen aineen statusta, vaan se on liitetty osaksi tai välineeksi muihin aineisiin. Monilukutaidon osalta Vaittinen käyttää esimerkkinä Seitsemää veljestä. Kyseistä teosta voidaan lähestyä paitsi perinteisen kirjan muodossa, myös esimerkiksi kuunnellen, dramatisoiden, elokuvan tai pelin kautta. Näin teoksesta tulee multimodaalien, eli monilukutaidolla luettava.⁸⁸ Kaartinen ja Vaittinen edellyttävät multimodaalisuutta (Vaittinen käyttää artikkelissaan käsitettä monimodaalisuus) monilukutaidon kohteelta. Myös POPS2014 ”teksti” on luonnehdittu monimuotoiseksi. Tämä voisi viitata edellä tekemääni huomioon, että monilukutaidossa *moni*-osalla viitataan multimodaalisuuteen.

Reijo Kupiainen pohtii laajaa tekstikäsitystä tarkastellessaan lukutaitoa. Hänen mukaan kyse on filosofiassa tapahtuneesta ns. kielellisestä käänteestä. Kupiainen tiivistää ajatuksen toteamalla, että kielellisessä käänteessä kyse on siitä, että: ”...kieli ei ole niinkään kommunikaation väline vaan kieli konstituoii todellisuutta”⁸⁹. Käytännössä siis kieli on avain todellisuuteen. Aistimuksemme, ajatuksemme ja huomiomme saavat merkityksen kielen kautta. Kieli tulee ennen kokemusta. Kupiainen käyttää tästä ”kopernikaanisesta käänteestä” nimeä logologia (vrt. ontologia). Näkemys ei luonnollisesti ole kritiikin ulottumattomissa, mutta tässä tutkielmassa sen tarkasteluun ei ole mahdollisuutta. Logologia tarjoaa, mahdollisesta ansaitustakin kritiikistä huolimatta, mielenkiintoisen taustan ”laajalle tekstikäsitteelle”. Toisaalta myös hermeneuttiseen perinteeseen, jota tarkastelin lyhyesti metodikappaleessa, voidaan eräisiin näkökulmiin lukea sisään ajatus, että maailmasta saadaan käsitys vain kielen kautta. Myös systemaattinen analyysi nojaa ajatukseen (alfanumeeristen, yleensä luonnollisella kielellä kirjoitettujen) tekstien merkityksestä tutkimuksen itsenäisinä lähteinä.

Jos oletetaan, että todellisuus saa merkityksen kielen kautta, on kieli ja sana nähdynsi tulemisen ehto. Nimeäminen tai nimetyksi tuleminen ovat avaimet olemassaoloon ja toisaalta äänen saaminen on demokratian edellytys. Kääntäen voimme

⁸⁸Vaittinen 2015. s. 25-42.

⁸⁹Kupiainen 2017. s. 209.

huomata, että jos kieli on ainoa keino päästä käsiksi todellisuuteen, on hyvin tarpeellista tunnistaa kielen ominaisuuksia ja -lajeja, ettemme kulje harhaan.⁹⁰ Viime kädessä tämä tarkoittaa, että meidän tulee olla monilukutaitoisia.

LUKEMISESTA

Vaittinen hahmottelee artikkelissaan käsitteiden monilukutaito, tekstitaito, medialukutaito ja ”uudet lukutaidot” välisiä suhteita. Tekstitaidossa on Vaittisen mukaan kyse ”valmiudesta hyödyntää tilanteisiin ja kulttuuriin sidoksissa olevia käytänteitä, jotka opitaan, tai paremminkin niihin sosiaalistutaan, toimimalla yhteisöissä” (Vaittinen 2015 s. 34). Monilukutaito on tekstitaitoa konkreettisemmin sidoksissa multimodaalisuuteen ja ICT:n hyödyntämiseen. Monilukutaidossa tekstintuotannon välineen merkitys tulee myös huomioida. Medialukutaito on Vaittisen mukaan arkipäiväistyneenä kielenkäyttöön jäänyt käsite koulumaailmasta, erityisesti POPS2004:stä, jossa se mainittiin. Uudet lukutaidot-ilmaisulla korostetaan muutosta lukutaitovaatimuksissa, jotka ovat pitkälti ICT:n myötävaikutusta.

Toisaalta ihmisten arkipäiväisiä kohtaamisia voidaan Vaittisen mukaan nähdä vuorovaikutuslukutaitona. Sosiaalisessa kanssakäymisessä on kyse multimodaalisesta ympäristöstä, jossa ovat mukana niin puhuttu kieli äänenpainoineen kuin eleet, ilmeet ja asennot, puhumattakaan osallistujien sosiaalisesta suhteesta toisiinsa, sosioekologisista taustoista jne. Näiden tulkinta, lukeminen, ja niihin vastaaminen vaativat lukutaitoa. Uudet lukutaidot ovat ilmeisesti Vaittisen mukaan pyrkimyksiä sopeutua uuteen tilanteeseen. Kriittinen lukutaito sen sijaan pyrkii tarkastelemaan lukemista institutionaalisena, merkityksen rakentajana ja mahdollisesti pyrkimään tätä kautta muutokseen.⁹¹

Ajatus, että tänään tarvitaan ”uusia lukutaitoja” on osittain kyseenalainen siitä näkökulmasta, että kautta historian uusien innovaatioiden myötä on aina kyseisenä ajanjaksona vaadittu ”uusia lukutaitoja”. Reijo Kauppinen ja Sara Sintonen analysoivat lukutaito-käsitettä teoksessaan Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus⁹². He esittävät, että esimerkiksi kirjapainotaidon keksiminen toi aikalaiset uudenlaisen lukemisen äärelle, kun paikallisuuden merkitys väheni ja keskustelukulttuuri koki muutoksen nopeatuvan viestinnän ja viestintätyylin muutoksen muodossa.

⁹⁰Kupiainen 2017. s.205-216.

⁹¹Vaittinen 2015. s. 25-44.

⁹²Kauppinen. Sintonen. 2009.

Lukutaitokeskustelussa on syytä ottaa myös huomioon yksilöiden sosio-ekonominen tausta ja henkilökohtaiset ominaisuudet kuten ikä. Myös erilaiset institutiot edellyttävät erilaisia lukutaitoja. Koululäksyjen lukeminen esimerkiksi eroaa papin saarnatestin lukemisesta jne. (dominantti lukutaito). Instituutioihin kytketyt lukutaidot mahdollistavat toisaalta laajan syrjinnän ja sensuurin. Kerran lukemaan oppinut voi käyttää lukutaitoaan myös ei-toivottaviin materiaaleihin. Tässä tullaan kysymykseen monilukutaidon, Kupiainen ja Sintonen pohtivat teoksessaan medialukutaitoa, mutta tematiikka on näiltä osin yhteinen, tekstien luonteesta ja siitä miten tulisi ymmärtää lastensuojelu/-rohkaisu multimodaalisessa oppimisympäristössä.⁹³ Tästä aukeaisi kiinnostavia tarkastelunäkökulmia toisaalta kriittisen pedagogiikan ja POPS2014-asiakirjan suhteen suuntaan, toisaalta monilukutaidon ja lukutaidon institutionalisoimisen suhteen suuntaan. Tämän tutkielman puitteissa ei kuitenkaan ole mahdollista tarkastella näitä teemoja syvemmin.

KIRJOITTAMISESTA

Lukemisen ohella monilukutaitoon sisältyy kirjoittamistaito. Johanna Pentikäinen, Sara Routarinne, Mari Hankala, Elina Harjunen, Merja Kauppinen ja Pirjo Kulju tarkastelevat lukutaidon opettamisen historiaa Suomessa artikkelissaan Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt⁹⁴. He toteavat, että rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana oppikoulun kirjoitustaito-opetus tähtäsi hieman kärkejään vain ylioppilaskirjoituksiin. Toisaalta samansuuntainen paine näyttää edelleen vallitsevan koulukentällä, koska kirjoitukseen (oletan tutkijoiden tarkoittavan tällä kirjallisia arvioita ja kirjallisia koevastauksia) ja numeroihin perustuva arviointi on edelleen hyvin kattava menetelmä, vaikka, kuten edellä on todettu, POPS2014 antaakin mahdollisuuksia myös muihin tapoihin näyttää osaamista.

Oppilailta ei vielä ennen 1950-lukua vaadittu omaa sanottavaa, vaan kirjoittaminen perustui ensisijaisesti oikeinkirjoituksen hallintaan, asiointitekstien tuottamiseen ja orastavasti myös eri tekstilajien tunnistamiseen. Käsinkirjoittaminen ja yksilösuorittaminen olivat fokuksessa. 1970-luvulta alkaen koulumaailmassa herättiin huomaamaan, että kirjoittaminen voi tarkoittaa eri aineissa eri asioita. Vuosikymmentä myöhemmin mukaan tulivat tietojenkäsittelyä ja tekstin tuottamista työvaiheissa. Tiivistäen

⁹³Kupiainen, Sintonen 2009. s.1-59.

⁹⁴Hankala, Harjunen, Kauppinen, Kulju, Pentikäinen, Routarinne. 2017. s. 157-175.

voidaan sanoa, että se mikä 1800-luvulla katsottiin riittäväksi kirjoitustaidoksi, saavutetaan nykyisin kahden ensimmäisen luokan aikana.⁹⁵

Edellä mainitussa tutkimuksessa tutkijat havaitsivat 2000-luvun alussa tekemässään tutkimuksessa, että kirjoittamisessa painottuu edelleen yksilösuoritus ja arviointi suoritetaan pääasiassa valmiin tuotteen mukaan. Kirjoittamisessa painottuu edelleen yksilösuoritus ja kirjoittaminen on usein muusta koulunkäynnistä erillinen saarekkeensa. He toteavat, että tutkimusta muissa aineissa kuin äidinkieli ja kirjallisuus kirjoittamisesta ei juurikaan ole tutkimusta. Toisaalta tutkimus ja käytäntö, jossa kirjoittaminen liudennetaan kokonaan osaksi muuta tutkimusta tai tekemistä, on tutkijoiden mukaan linjassa monilukutaitopyrkimyksen kanssa, mutta vaarantaa kirjoitustaidon kokonaisvaltaisen oppimisen, jos kirjoittamiseen itseensä ei kiinnitetä huomiota. Tutkijat eivät usko, että kirjoittamalla oppii kirjoittamaan, vaan se vaatii systemaattista ohjaamista.⁹⁶

Se että kirjoittamalla ei opi kirjoittamaan on minusta tärkeä huomio. Itse oppinut neuloja voi saada aikaiseksi villasukkan, mutta työ vienee kohtuuttomasti aikaa ja hän saattaa oppia neulomiseen epäedullisen tekniikan. On ensin opittava kirjoittamaan, ennen kuin voi löytää kirjoitusvirheitä. Tutkijat korostavat Kupiaisen tapaan, että kirjoitus- (ja luku-) taito on avain demokratiaan, yhteiseen päätöksentekoon. Jos kirjoitustaito rapistuu, luhistuvat myös demokraattiset mahdollisuudet. Tässä on vaarana, että osan väestöstä on taas turvauduttava kirjureiden palveluihin saadakseen äänensä kuuluville tai vain perusasiansa hoidetuksi.⁹⁷

Monilukutaitoon liittyy kiinteästi yhteisöllisyys, yhdessä tekeminen ja yhdessä oppiminen multimodaalisessa ympäristössä erilaisten projektien ja ilmiöperusteisen oppimisen kautta. Tutkimuskirjallisuudessa on usein tarkasteltu myös näitä aihepiirejä jonkin konkreettisen hankkeen/tutkimuksen valossa. Esimerkiksi Anne Jyrkiäinen ja Kirsi-Liisa Koskinen-Sinisalo⁹⁸ tarkastelevat yhteisöllistä tekstintuottamisprojektia alakoulussa, Marja Tuomi ja Pirjo Kulju⁹⁹ analysoivat E-kuvakirjojen tuottamista table-

95Hankala, Harjunen, Kauppinen, Kulju, Pentikäinen, Routarinne. 2017. s 157-175.

96Hankala, Harjunen, Kauppinen, Kulju, Pentikäinen, Routarinne. 2017. s 157-175.

97Hankala, Harjunen, Kauppinen, Kulju, Pentikäinen, Routarinne. 2017. s 157-175. (mukaillen)

98Jyrkkänen, Koskinen-Sinisalo 2015. s 77-98.

99Kulju, Tuomi 2015 s. 43-56. 2017. s.157-180.

teilla osana multimodaalista oppimista ja Paavo Jyrkkänen ja Annika Paala pohtivat ympäristölukutaidon oppimista ja opettamista¹⁰⁰. Tutkimuksessa on lukuisia vastaavankaltaisia ilmiöitä, joissa monilukutaitoa on sovellettu niin perusopetuksessa kuin muissakin koulutuksissa. Näissä tutkimuksissa monilukutaito näyttää yhdistyvän muihin uusiin pedagogisiin virtauksiin tai monilukutaidosta otetaan jokin osa-alue lähempään tarkasteluun.

IDENTITEETISTÄ

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014-asiakirjassa puhutaan identiteetin rakentamisesta. Vaikka tätä ei asiakirjassa suoraan liitetä monilukutaitoon, tutkimuksessa nämä osa-alueet kuitenkin on liitetty yhteen. Tiedonmuodostuksen kautta yksilö rakentaa identiteettiään, eli suhdetta käsillä olevaan informaatioon ja itseensä. Teoksen Identiteetistä informaatiolukutaitoon – tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija johdannossa todetaan:

"Identiteetin ja informaatiolukutaitojen kehitys ovat toisiaan tukevia ja toisiaan edellyttäviä prosesseja. Identiteetin rakentamista voidaan kuvata neuvotteluna, jossa oppilas tutustuu maailmaan ja sen ilmiöihin koulun ja informaatioympäristön tarjonnan ja oman kiinnostuksensa mukaan." (Lähde: Ropo, Sormunen, Heinström 2015. s II)

Tässä käytetään monilukutaito-käsitteen sijasta käsitettä informaatiolukutaito, joka on informaatiotutkimuksessa yleisemmin käytössä oleva käsite. Nämä käsitteet eivät välttämättä ole täysin yhteismitallisia. Identiteetin kautta oppija on suhteessa informaatioon ja rakentaa merkitystä ympäröivästä maailmasta, yhteiskunnasta ja itsestään. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna monilukutaito tulee lähelle narratiiviteorioita. Samalla kun yksilö rakentaa kertomustaan maailmasta hän myös peilaa itseään siihen ja muodostaa käsitystä itsestään oppijana ja ryhmän, kulttuurin tai muun etnisen kokonaisuuden osana.¹⁰¹ Oppijaprofiilin laadulla on puolestaan keskeinen merkitys oppimisprosessissa ja oppimisen mielekkyyden kokemisessa, jotka nähdään POPS2014 merkityksellisinä alueina.¹⁰² Oppiminen on tehokkaampaa kun siihen paneudutaan eli opittavasta asiasta on mahdollisuus muodostaa itselle merkityksellinen kokonaisuus. Itsetuntemuksen kautta

¹⁰⁰Jyrkkänen, Paala 2015. s. 99-131.

¹⁰¹Ropo 2015. s. 26-45

¹⁰²Kinossalo 2015. s. 48-78.

myös omat kiinnostuksenkohteet, oppimisen vahvuudet ja haastealueet tulevat paremmin tiedostetuksi, mikä auttaa suuntaamaan voimavaroja tehokkaammin olennaiseen ja helpottaa olennaisen tiedon löytämistä epärelevantin seasta.¹⁰³

Kinossalo on huolissaan koulumaailman tilasta (kirjoitettu ennen uusimman POPS:n käyttöönottoa, mutta asiakirjasta on jo tieto), koska siellä ei hänen mukaansa kiinnitetä huomiota yksilön narratiivin rakentamiseen, vaikka koulu on merkityksellinen osa lapsen elämää ja teoriassa hyvä paikka identiteetin kehittämiseksi. Kinossalo näkee narratiivisen pedagogiikan avaimena myös transformatiiviseen pedagogiikkaan, jossa pyritään opettamisen kautta muuttamaan tai vaikuttamaan vallitsevaan tilanteeseen, esimerkiksi oppimiskokemuksiin. Tässä tullaan nähdäkseni lähelle kriittisen pedagogiikan kysymyksenasettelua.¹⁰⁴

Oman narratiivin ja identiteetin rakentaminen liittyy olennaisena osana myös keskusteluun maailmankansalaisuudesta. Globalisoituvassa ja ylikansallisten yritysten maailmassa ihminen ei enää ole vain tietyn valtion kansalainen, vaan myös maailmankansalainen. Tästä seuraa paineita kouluopetukseen. Se tulisi suunnata kulttuurierojen korostamisen sijaan ihmisyyden tuntemiseen. Esimerkiksi Esko Nikander pohtii aihetta kiinnostavasti artikkelissaan Maailmankansalaisuuden ja identiteetin suhteen tarkastelua¹⁰⁵. Tästä nousee mielenkiintoisia kysymyksiä koulujen ICT-opetuksen eettiseen kasvatukseen, jota tämän tutkielman puitteissa ei kuitenkaan ole mahdollista tarkastella laajemmin.

TAKAISIN ALKUUN

Reijo Kupiainen, Pirjo Kulju & Marita Mäkinen huomauttavat, että monilukutaitokeskustelu on lähtenyt liikkeelle jo 1990-luvulla New London Groupin keskustelusta, jossa yhdistyi sekä huomio sosiaalisesta muutoksesta ja pyrkimyksestä ymmärtää opettaminen uudella lailla, sopeutua muutokseen koulutusta kehittämällä. Näyttää siltä, että monilukutaito on paitsi POPS2014-asiakirjassa, myös tutkijoiden keskuudessa laaja saateenvarjomainen käsite, jonka ala on pikemminkin laajenemassa kuin selkiytymässä. Tämän tutkielman viimeisessä pääluvussa palaan juurille, NLG:n näkemykseen monilukutaidosta, ja pyrin selvittämään onko nykyisellä POPS2014-asiakirjassa esitetyillä

¹⁰³Ropo. Sormunen. Heiniström. 2015 s. 323- 334.

¹⁰⁴Kinossalo 2015. s.48-82.

¹⁰⁵Nikander. 2015 s. 118-138.

monilukutaidon suuntaviivoilla ja ryhmän alkuperäisellä ajatuksella käsitteestä yhteisiä tarttumakohtia.

6 PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 2014 JA NEW LONDON GROUPIN ”ALKUPERÄINEN” ASIAKIRJA – PUHUTAANKO SAMASTA KÄSITTEESTÄ

Tässä viimeisessä luvussa tarkastelen aluksi (alaluku 6.1) monilukutaidot-käsitteen syntyä NLG:ssa 1990-luvulla. Kiinnitän huomioni ensisijaisesti koulunäkökulmaan, koska se on tämän tutkielman kannalta relevantti lähestymiskulma. Muodostettuani käsityksen NLG:n monilukutaidot-käsitteestä, tarkastelen toisessa alaluvussa (6.2) onko se samansuuntainen POPS2014-asiakirjassa esiintyvän vastineensa kanssa. Monilukutaito POPS2014-asiakirjassa ei ollut yksiselitteinen, mutta tarkoitukseni on analysoiden selvittää onko sillä ja NLG:n näkemyksellä yhtymäkohtia, vai onko asiakirjaan valittu käsite poimittu juurikaan tarkastelematta sen historiallisia lähtökohtia.

6.1 NLG ja monilukutaidot koulutuskontekstissa

Monilukutaitokeskustelu on saanut alkunsa niin kutsutun New London Groupin keskustelun tuloksena syntyneestä ns. Multiliteracies-manifestista lokakuulta 1994. Ryhmä koostui etupäässä akateemisesta väestä, joka työskenteli erilaisissa oppimista, yhteiskuntaa ja kieltä tutkivissa projekteissa ja tehtävissä Australiassa, Yhdysvalloissa ja Iso-Britanniassa. Jo aiemmin toisensa tunteneen ryhmän pohdinta suuntautui tällä kertaa kysymykseen mitä jatkuvasti ja yhä kiihtyvällä tahdilla muuttuvasta maailmasta tulisi ajatella. Taustalla oli muutamia vuosia aiemmin Amsterdamissa pidetty symposiumi, jonka jäsenistä osa kuului sittemmin myös NLG:iin. Amsterdamin symposiumi oli eräänlainen virallisempi aloitus jo jonkin aikaa kiinnostusta herättäneeseen critical discourse analysis-keskusteluun (CDA). CDA puolestaan nojaa 1990-luvun alun keskusteluun kriittisistä sosiaali-, pedagogiikka- ja kielitutkimusteorioista, sekä sosiokulttuurisiin tutkimuksiin, joiden juuret voidaan jäljittää 1970-luvulle.¹⁰⁶ Monilukutaitokeskustelu lähti siis liikkeelle havainnosta, että on tapahtumassa suuri murros, jonka ymmärtämiseksi ja analysoimiseksi on luotava uusi käsite ja uusi teoreettinen työkalupakki.

106Rogers, Rebecca. Trigos-Carillo Lina 2017. s.93

6.1.1 Muutoksen tuulia

NLG havaitsi, että vaikka englannin kieli, heidän yhteinen kielensä, on periaatteessa sama kieli, niin käytännössä se ei sitä ole. Tämä käy varsin konkreettisesti esiin koulu- maailmassa, jossa samassa luokassa on monenlaisia englanninpuhujia. Joseph Lo Bianco muistuttaa, että yhä moninaisempien ihmisryhmien rakentaessa yhteistä todellisuutta, he tarvitsevat yhteisen kommunikointivälineen, eli kielen, jota kaikki osaavat. Näyttää siltä, että tämä kieli on englantia. Toisaalta, kuten tämäkin pro-gradu, on kirjoitettu mino-riteettikielillä, myös näiden kielten asema ja merkitys on ainakin puhujilleen tärkeä. Uhkaako globaali kieli lokaaleja kieliä? Onko akateemisen uskottavuuden ja maailman- kansalaisuuden nimissä siirryttävä käyttämään vain englantia? New London Group oletti, että tilanne tulee entisestään monimutkaistumaan paitsi englannin kielen, myös muiden kielten kanssa, toisaalta paikallisten eroavaisuuksien kasvun, toisaalta globaalin yhdentymisen seurauksena (Local diversity and global connectedness. s.6). NLG pyrki muotoilemaan paitsi uuden oppimisteorian, myös ottamaan kantaa eriarvoisuuden li- sääntymistä vastaan. Koulu on keskeisessä asemassa yhteyksien luomisessa eri taustois- ta tulevien henkilöiden välille.¹⁰⁷

Julkisessa elämässä (public life) yhä moninaisempien ihmisryhmien pääty- misestä vuorovaikutukseen keskenään voi Bill Copen ja Mary Kalantzisin mukaan seu- rata joko omista poteroistaan toistensa kimppuun käyviä nationalistisia ja etnisiä ryhmiä tai monikulttuurisuuden luonnollisena ominaisuutenaan näkeviä yhteiskuntia. Tänäpä, siis teoksen ilmestyessä 2000-luvun alussa, on tutkijoiden mukaan hetki toimia, jotta jälkimmäinen vaihtoehto toteutuisi. Kouluilla on tässä kasvattajina tärkeä rooli. Koulun tehtävä ei heidän näkemyksensä mukaan ole enää kasvattaa tiettyyn kansalliseen ihan- nemuottiin sopivia lapsia, vaan huomioida jokainen yksilönä ja rakentaa siltoja yksilöi- den ja sitä kautta kulttuurien välille ja näin muodostaa uusi yhteisö.¹⁰⁸ Nämä huomiot ovat samansuuntaisia kuin joita Kinossalo on tehnyt ja joita sivusin viidennen luvun lo- pussa.

Yleisesti ottaen edellä on samansuuntainen perusajatus kuin koulutustar- peen muutoksessa teollisesta yhteiskunnasta jälkiteolliseen palveluyhteiskuntaan siirty- misessä ja tämän muutoksen heijastumisessa koulutustarpeen kehitykseen. Tarkastelin tätä asiaa luvussa 3. Nyt voidaan kuitenkin kysyä, oliko siirtyminen tehdastyöhön ja edelleen jälkiteolliseen yhteiskuntaan yksinomaan positiivista kehitystä. Mary Kalantzis

¹⁰⁷Cope. Kalantzis. 2000 s. 3-8 Gee 2000. s 46-47. Serafini. Gee. 2017. s. 1-10. Bianco. 2000. s.92-105.

¹⁰⁸Cope. Kalantzis. 2000 s. 9-19. Fairclough. 2000 s 164.

ja Bill Cope huomauttavat, että tehdastyö oli aikoinaan monelle maalta muuttaneelle mahdollisuus päästä kiinni rahatalouteen ja toimi myös jonkinlaisena sosiaalisen nousun välineenä.¹⁰⁹

Yksilötasolla (Personal lives) muutokset yhteiskunnallisessa elämässä (Public lives) ja työelämässä (Working lives), eli siirtyminen fordismista post-fordismiin ja sen mukanaan tuomat koulutustarpeiden ja työelämän muutokset, ilmenevät henkilön kasvavana roolimääränä. Sama ihminen voi kuulua useampaan yhteisöön, eli hänellä voi olla useampi ”identiteetti” yhtä aikaa, ja ne voivat olla keskenään myös ristiriidassa toistensa kanssa. Toisaalta yhteisöjen rajat saattavat hämärtyä, joten yksilöllä on kasvava autonomia itsensä määrittelemisessä.¹¹⁰

Voidaan pohtia luovatko koulutusjärjestelmät epätasa-arvoa. Norman Fairlough tarkastelee marketisaatiota koulutuksen ja yhä koulutuskeskeisemmän tulevaisuuden kannalta. Keskeinen ajatus on, että jos koulusta ja koulutuksesta muodostuu bisnes, mikä pyrkii miellyttämään yritysmaailmaa ja koulujen rahoitus on kiinni yhä enenevässä määrin näiden suopeudesta ja korkeista lukukausimaksuista, niin ”vapaa sivistys” jää jatkossa vain eliitin omaisuudeksi¹¹¹

Geen mukaan pedagogit olivat 1990-luvun alussa huolissaan sosioekonomisesti alempien yhteiskuntaluokkien ja vähemmistöjen pärjäämisestä koulussa. Tämä huoli osoittautui kuitenkin vain jäävuoren huipuksi. Vaikuttikin siltä, että suuri joukko oppilaita oli vaarassa pudota koulujärjestelmän kyydistä. Tässä yhteydessä on mielenkiintoista luoda katsaus Geen esille tuomaan tutkimukseen, jossa haastateltiin kahta teini-ikäistä koulutyttyä, joista toisella oli työväenluokkainen tausta ja toinen tuli ylemmän keskiluokan piiristä. Molemmilta tytöiltä kyseltiin heidän suhteestaan perheisiinsä, tulevaisuuden suunnitelmista ja vapaa-ajastaan. Selvästi kävi ilmi, että tyttöjen vastauksissa oli tyylieroja kun he kertoivat itsestään. Työläistaustainen tyttö käytti puheessaan ylemmän keskiluokan edustajaa enemmän sosiaalisuuteen ja fyysisyyteen liittyvää kieltä ollen itse ensisijaisesti vastaanottaja. Ylemmästä keskiluokasta lähtöisin ollut teini puhui elämästään kehityskaaren omaisesti yleisölleen, ollen itse keskushenkilönä.¹¹²

Gee yhdistää ylemmästä keskiluokasta tulleen tytön puhetyylin post-fordistiseen ihmisihanteeseen. Ihanneihminen osaa esitellä kykyjään johdonmukaisesti ja

¹⁰⁹Kalantzis. Cope. 2000.

¹¹⁰Cope. Kalantzis. 2000 s. 9-19.

¹¹¹Cope. Kalantzis. 2000 s. 9-19. Fairlough. 2000 s 164.

¹¹²Gee. 2000. s.43-50, 53-54, 57-58, 63.

luoda niille merkityksiä. Maailma avautuu hänelle johdonmukaisena monia mahdollisuuksia tarjoavana kenttänä. Sen sijaan perinteistä fordismia edustava työläistaustainen on Geen mukaan vaarassa pudota koulusta ja yhteiskunnasta.

Tästä muodostuu koululle kaksi haastetta. Toisaalta koulujen olisi kyettävä luomaan myös heikommassa asemassa oleville riittävät edellytykset adaptoitua yhteiskuntaan, toisaalta opettaa paremmin pärjäävät oppilaat pohtimaan kriittisesti yhteiskunnan valtarakenteita ja -keskittymiä, jotta tällainen segregatio vähenisi.¹¹³ Tässä voidaan nähdä kädenojennusta radikaalin kasvatuksen suuntaan. Toisaalta Suomen peruskouluuudistuksen polttopisteessä oli taata kaikille perheen sosioekonomisesta taustasta riippumaton laaja perusopetus. Pohjimmiltaan on Geen mukaan kysymys heikommassa asemassa olevan oppilaan oikeudesta kunnolliseen kouluun ja opetukseen.

Paremmassa asemassa olevat oppilaat ovat lähtökohtaisesti valmiimpia ymmärtämään koulussa käytettyä ”kielipeliä”. Kärjistäen he ymmärtävät mitä opettaja sanoo. Heikommassa asemassa olevat oppilaat ovat tottuneet toisenlaiseen kielipeliin, mikä on kontradiktiossa koulukielen kanssa; he eivät ymmärrä mitä opettaja sanoo. Multiliteracies, monilukutaito, tulee Geen mukaan tässä tilanteessa erittäin tärkeäksi silanrakentajaksi. Keskustelu ei synny tyhjiössä. Kielipeli käynnistyy, kun pelaajat eli puhujat ovat kentällä. Pelaajat luovat pelin. Käytännössä siis koulumaailman kielipeli on muunnettavissa kaikille sopivalle kielelle, jolloin jokaisesta pelaajasta, heikostakin, tulee pelin rakentaja, kielen käyttäjä ja merkityksien luoja. Passiivisen kielenkäyttäjän sijasta hän on aktiivinen toimija.¹¹⁴ Nähdäkseni myös POPS2014 pyrkii tähän. Arvioinnissa siinä esitetään, että oppilaiden paras osaaminen halutaan saada esiin ja siten arvioinnissa tulee ottaa huomioon oppilaan mahdolliset erityisominaisuudet. Aihetta on käsitelty laajemmin tämän tutkielman edellisessä luvussa.

Gee vetoaa kognitiivisen psykologian tutkija Howard Gardeniin esittäessään, että koulu oli kykenemätön vakuuttamaan oppilaita ”tieteellisten” teorioiden korkeammasta validiteetista suhteessa kansanuskomuksiin, eli oppilaat palaavat kouluopetuksen saatuaan takaisin kansanomaiseen käsitykseen.

Tässä tulee Geen mukaan esille fordismin olemus; koululaiset, kuten myös liukuhinnan äärellä työskentelevä tehtaan työvoima, tekee vain sitä mitä on ylemmältä taholta käsketty tehdä, ymmärtämättä koko prosessia edes tehtaan mittakaavassa. Oppilaat todennäköisesti kuuntelevat kouluopetuksen, mutta se ei luo heille kokonaisvaltaisia

¹¹³Gee. 2000. s.43-50, 53-54, 57-58, 63.

¹¹⁴Gee. 2000. s.65-68.

merkityksiä, eikä näin ollen yhtenäistä ”käsitystä tuotantoprosessista”. Tehtaan johtajat menneinä aikoina toki ymmärsivät rivityöntekijää laajemmin yritystoimintaa, he olivat aikoinaan käyneet jonkin koulun, joka pätevoitti heidät loppuelämäksi johtamaan tehdasta ja ohjailemaan matalasti koulutettuja työläisiä.¹¹⁵

Nykyisessä post-fordistisessa maailmassa työntekijän tulee kehittää itseään jatkuvasti. Tehtaanjohtajia ei enää ole, koska hierarkiarakenne on muuttunut ylhäältä-alas-suuntautuvasta horisontaaliseksi (flatted hierarchy). Yrityksissä työskentelevät ja niitä johtavat erilaiset ryhmät (community of practise), joiden jäsenistä jokaisella on tietoa ja osaamista joltakin saralta, ja näin moniammatillinen tiimi tuottaa enemmän tiedollista ja taidollista pääomaa firmalle, kuin ryhmä sama lailla koulutettuja, samanlaisen etnisen, kansallisen tms. taustan omaavia henkilöitä. Ryhmän johtajien tehtävä on saada ryhmäläiset tuomaan kykynsä (hiljaisen tiedon eli tacit knowledge) esille ja rohkaista ryhmälisiä kehittämään ja kehittymään ryhmässä. Samaan tapaan myös koulu- ja opiskelukontekstissa. Gee näkee oppilasryhmien ja niitä johtavien kokeneempien oppilaiden tai opettajien muodostavan omia tiimejään.

Uudenlaiset vaatimukset näkyvät koulussa tarpeena opettaa yksilöitä eikä massoja. Kullakin oppijalla on omat tavoitteensa oppimisessa ja omat päämääränsä työelämässä. Toisaalta työelämä asettaa oppimiselle päämääriä – toisaalta edellytyksinä tiettyihin tehtäviin pääsemisen muodossa, toisaalta elinikäisen oppimisen haasteena. Oppiminen ja opiskelu sekä työelämä ovat siten jatkuvasti muotoutuvia, elastisia prosesseja.¹¹⁶ Geen ajatukset ovat nähdäkseni tältäkin osin linjassa edellä tarkasteleman POPS2014-asiakirjan arvopohjan ja oppilaan arvioinnin kanssa. Asiakirjassa kaikkia näitä ajatuksia ei kuitenkaan liitetä monilukutaitoon.

New London Group pyrki muotoilemaan käsitteen, jolla tämän kaiken muutoksen kuvaaminen olisi mahdollista; muutoksia yhteiskunnassa ja sen tuotantorakenteissa, globalisaation myötä lisääntyvä kanssakäyminen eri ihmisryhmien välillä, tarve kouluttaa koko maailmanlaajuinen kansa ja näitä seuraavat muutostarpeet koulutustarpeessa ja koulutuksen luonteessa. NLG päätyi Multiliteracies-käsitteeseen. Käsitteessä yhdistyvät jatkuvasti monimuotoistuvat viestintäjärjestelmät ja erilaisten kulttuurien ja kielipelien (linguistic) kohtaamiset.¹¹⁷

¹¹⁵Gee. 2000. s.43-50, 53-54.

¹¹⁶Gee. 2000. s.43-50, 53-54.

¹¹⁷Cope. Kalantzis. 2000 s. 9-19.

6.1.2 Multiliteracies-käsite kuvaamaan muutosta – monilukutaito opetusmenetelmänä

Pyrin seuraavaksi kuvaamaan lyhyesti New London Groupin näkemystä multiliteracies-käsitteen soveltamisesta opetuskäyttöön. Teoksessa *Multiliteracies, Literacy, Learning and the Design of Social Futures*¹¹⁸, johon olen viitannut useita kertoja jo aiemmin, tarkastellaan NLG:n monilukutaito-käsitettä jakamalla se kahteen osakysymykseen; mikä/mitä (what) ja kuinka/miten (how). Jako tuntuu selkeältä ja perustellulta, joten tukeudun tutkielmassani ryhmän käsityksen hahmottamisessa tähän jakoon.

Ensin tarkastelen monilukutaitoa kysymyksen ”mikä/mitä”- näkökulmasta. Analysoin opettamista design-tutkimuksen näkökulmasta ja tarkastelen minkälainen ”metakieli” tulisi luoda tätä muotoiluprosessia kuvaamaan. Kun monilukutaidon taustatekijät on selvitetty, tarkastelen aihetta kysymyksen ”miten” -valossa. Tässä yhteydessä pyrin selvittämään, miten monilukutaito-opetus käytännössä toteutetaan.

MIKÄ MONILUKUTAITO

Monilukutaidoista käytetään kielikuvaa muotoilu (design). Muotoilu on NLG:n mukaan monitahoinen käsite; sillä voidaan viitata niin muotoiluun, eli tässä yhteydessä oppimiseen prosessina kuin myös prosessin lopputulokseen. Heidän esimerkkiään käyttäen kyseessä voi olla siis valmis upeasti muotoiltu auto tai auton muotoiluun liittyvä tekeminen. He huomauttavat, että käsitteellä ”muotoilu” ei myöskään ole ikävää latausta, joka monella opettamiseen perinteisesti liitettyllä ilmaisulla on. Näin ollen korostuvat opettamisen ja oppimisen positiiviset aspektit. Pedagoginen tutkimus on tai se tulisi ymmärtää tämän näkemyksen mukaan design-tutkimuksena, jossa tarkastellaan minkälaiset opetuksen puitteet, esim. fyysiset tilat, opetussuunnitelmat, yms. tukevat parhaiten oppimista. Opettajat ovat muotoilijoita, jotka muovaavat opetuksen mahdollisimman oppilasystävälliseksi. Oppiminen on pitkälti merkitysten rakentamista tai luomista – käsitteiden muotoilemista ja muodostamista (meaning-making). Oppiminen ja onnistuminen ovat hyvän muotoilun tulosta.¹¹⁹

¹¹⁸Cope. Kalantzis. 2000.

¹¹⁹Cope. Kalantzis. 2000. s.18-30 Fairclough Norman 2000 s. 162.

Tässä yhteydessä on syytä huomata, että vaikka terminä Multiliteracies viittaa kirjallisuuteen ja lukemiseen, niin käsitteellä viitattiin jo alkuaikoina tavanomaisia kirjoituksia laajempaan alaan; intertekstuaalisuuteen, erilaisiin keskustelutapoihin, yksilön tulkintoihin sosiaalisista tilanteista tai tekstin sisällöstä jne. Toisaalta teksti saattoi ainakin jossakin mielessä olla muutakin kuin kirjoitus, esimerkiksi populaarikulttuurin ilmiö. Näyttää siltä, että ”literacies” voi olla lähes mitä vain, mitä pystytään muotoilemaan tai mistä tai mille voidaan rakentaa merkitys. Tämä on multimodaalisuutta. Opittava asia opitaan monista lähteistä, monissa ympäristöissä ja monin tavoin – äänin, kuvin, sanoin, lukien, pelaten, jne.

NLG jakaa muotoilun kolmeen ryhmään. Käytettävissä oleviin *muotoihin* (available designs), *muotoiluun* (design) ja *uudelleenmuodostamiseen* (redesign). *Käytettävissä olevat muodot* sisältää omaksuttuja merkityksiä ja tavat miten näistä merkityksistä kulloisessakin kontekstissa keskustellaan. NLG käyttää ilmaisia grammars ja orders. Keskustelutilanteista kertyneet kokemukset ”tallentuvat” myös käytettävissä oleviin muotoihin.¹²⁰ Näin tämä ryhmä voidaan nähdä jonkinlaisena yksilön informaatioäiliönä, joka sisältää perustiedot, näkemykset ja uskomukset itsestä ja ympäröivästä maailmasta ja sen eri osa-alueiden suhteista ja rakenteista sekä perustaidot näistä viestimiseen.

Muotoiluosassa edellisen osion sisältöä esitetään ja sille ja uusille asioille luodaan merkityksiä. Muotoilu voidaan nähdä käytettävissä olevien muotojen konsultaationa, eli vanhalle uuden merkityksen antamisena (transform); ”*Designing always involves the transformation of Available Designs; it always involves making new use of old materials*”¹²¹. Muotoilun alaan kuuluvat niin lukeminen, kirjoittaminen kuin kuunteleminen. Muotoilun lopputuote on uuden merkityksen muotoutuminen. Merkityksen rakentaminen on avain itseymmärrykseen ja kehittyvään näkemykseen maailmasta.

Uudelleenmuotoiluosiossa aikaisempien osioiden ominaisuuksia voidaan uudelleen järjestää ja yhdistellä uudella tavalla, jolloin ne siirtyvät käytettävissä olevien muotojen osioon ja prosessi voi niiden osalta alkaa uudelleen. Toisaalta tämä osio sisältää historiallisesti ja kulttuurisesti vakiintuneet tavat ottaa vastaan merkityksiä ja siten tuottaa ainutlaatuisia inhimillisiä kokemuksia. Ilmeisesti kyseessä on sillanrakennuspalikka, jolla design-mallista saadaan jatkuva prosessi.¹²²

120Cope. Kalantzis. 2000. s.18-30.

121Cope. Kalantzis. 2000 s.22.

122Cope. Kalantzis. 2000 s.22.

Muotoilu, design, on siis keskeinen osa ihmisen oppimista ja yleistä mielen toimintaa NLG:n mukaan. Oppimisessa edellä kuvattu merkityksen rakentaminen tapahtuu multimodaalisessa ympäristössä. Tarkasteltavat asiat tai ilmiöt harvoin ilmenevät vain yhtä ”kanavaa”¹²³ pitkin. Tutkijat ottavat esimerkiksi aikakauslehden. Lehteä luukiessa tarkastellaan tekstin ohella myös kuvia. Näihin kumpaankin, tekstiin ja kuviin, sekä niiden tulkintaan, sisältyy monenlaisia sosiokulttuurisia dimensioita. Tällaiset tekstit ovat luonteeltaan multimodaalisia. Yksilö tarkastelee niitä edellä kuvatun merkityksenmuodostusprosessin kautta. Multimodaalisia tekstilajeja ovat esimerkiksi intertekstuaaliset tekstit, joissa merkitys rakentuu tekstien välisistä suhteista ja hybriditekstit, joissa kaksi tai useampi genre tms. muodostavat uuden kokonaisuuden, uuden merkityksen.¹²⁴

Oheinen kaavio (Kuvio 9) tiivistää NLG:n jaottelun eri tarkastelualueisiin (kaaviossa käytetään ilmaisua ”X design”). Tarkasteltavaa tai opeteltavaa asiaa (keskellä) voidaan tarkastella/lähestyä/oppia, eli rakentaa sille merkitys monimuotoisesti eli usein käyttämällä useaa eri kanavaa (uloin kehä). Näitä kanavia ovat kuuloon perustuva, spatiaalisuuteen perustuva, elein ja ilmein toteutuva, havainnoimalla ja kielellistämällä toteutuva, visuaalinen sekä kielellinen (linguistic) merkityksen muodostaminen (toiseksi uloin kehä). Nämä puolestaan voidaan jakaa tarkempiin osatekijöihin (sisin kehä).¹²⁵

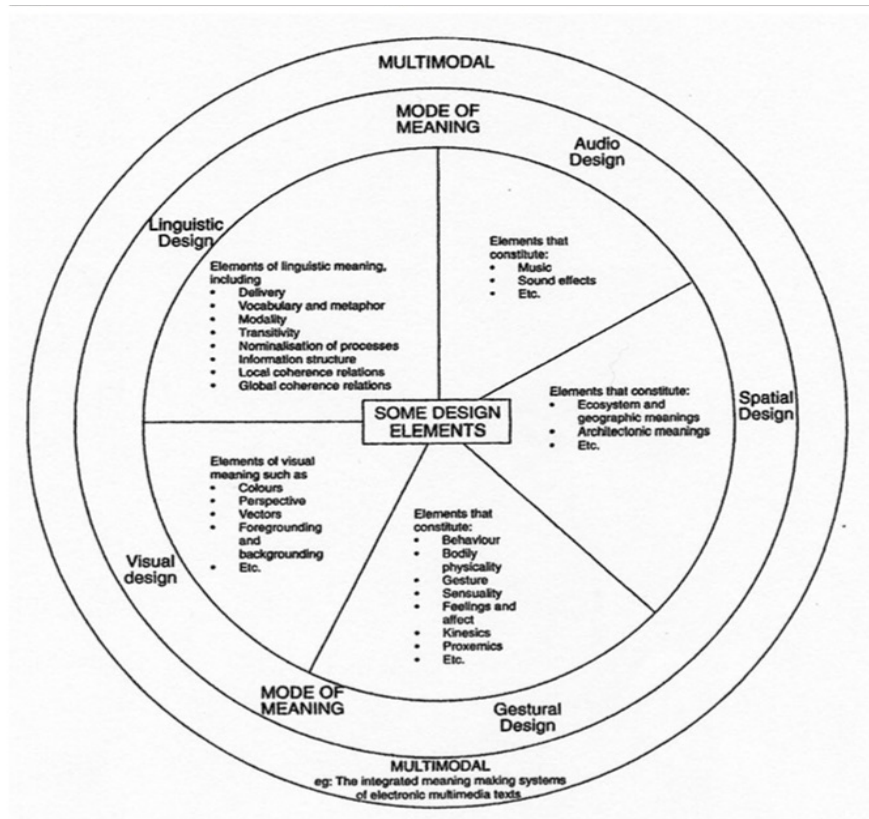
Ilmeisesti perinteinen opetus on tutkijoiden mukaan pitkälti nojannut kielelliseen opetukseen. Vaikuttaa siltä, että tämä alue on edelleen hyvin olennainen, mutta toisaalta muiden osien merkitys on edellä kuvattujen yhteiskunnallisten muutosten ja teknisen kehityksen myötä kasvussa. Tätä tukee ajatus tekstien moniulotteisesta olemuksesta. Lingvistiseen alueeseen NLG:n pyrkii luomaan ”metakielen”. Metakieli on kommunikaatioväline, jolla päästään muotoilun taakse tarkastelemaan oppimisprosessia. Hiukan epäselväksi jää, minkälainen tämä metakieli luonteeltaan on. Ilmeisesti tavoitteena on korostaa oppimisprosessin ja opitun asian reflektoinnin merkityksellisyyttä. Metakielen ominaisuuksista voidaan ainakin kaavion perusteella todeta, että sen tulee olla kyvykäs siirtämään välittämään (delivery) ei-sanallisia merkityksiä, esimerkiksi akcentteja, rytmejä ja tietoa (features of information). Metakielen pitää kyetä sitoutumaan

123 Artikkelissa ei käytetä käsitettä kanava. Ilmaisua on nähdäkseni kuitenkin havainnollinen apuväline ja

124 Cop. Kalantzis. 2000 s.27-28.

125 Cape. Bill. Kalantzis. 2000. s. 25-30.

viestijöiden (modality) yhteiseen kielipeliin, kyvykäs nimeämään, eli lataamaan sanoihin laajoja merkityksiä ¹²⁶



Kuva 9. Multiliteracy manifesto. (Lähde: Remixing Multiliteracies : Theory and Practice from New London to New Times. Theacres college press 2017. s. 150. Sama kaavio myös teoksessa Multiliteracies; Literacy Learning and the Design of Social Futures. Routledge 2000. s. 26).

NLG:n mukaan edellä kuvatun kaltainen jatkuva uudelleenmuotoilu ja muodon hakeminen tapahtuvat niin oppimisessa kuin yhteiskunnassa. Multiliteracies on siten kattokäsitys niin yhteiskunnan ilmiöille kuin uudentalaiselle pedagogiselle ajattelulle monimerkityksellistyvässä todellisuudessamme.¹²⁷

MITEN MONILUKUTAITO MAHDOLLISTUU

Edellä olen pyrkinyt hahmottamaan monilukutaidon perusolemusta. Ajatus voitaneen tiivistää siten, että oppiminen on merkitysten rakentamista. Tämä rakentaminen tapah-

¹²⁶Cope. Kalantzis. 2000. s.18-30.

¹²⁷Cope. Kalantzis. 2000. s.28-37.

tuu monia eri kanavia pitkin, joista perinteisesti merkityksellisimmän kielellisen osion ohella muiden merkitys on korostumassa käynnissä olevan kehityksen myötä. Seuraavaksi pyrin esittämään käytännön näkökulmasta monilukutaitojen toteuttamista. Taustalla on näkemys, että ihmismieli on sosiaalisesti ja kontekstuaalisesti virittynyt kulttuurin kokonaisuus ja se rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa:

”Our view of mind, society and learning is based on the assumption that the human mind is embodied, situated and social. That is humanknowledge is embedde in social, cultural and material contexts. Further, human knowledge is initially developed as part and parcel of collaborative interaction with others of diverse skills, backgrounds and perspectives joined together in a practical epistemic community, that is, a community of learners engaged in a common practices centred on a specific (historically and socially constituted) domain of knowledge”. (Lähde: Cope. Kalantzis. 2000. s 30)

Tämän näkemyksen mukaan ihmismieli ei ole kuin tarkkojen algoritmien varassa toimiva tietokone, vaan niin monimuotoinen kokemuksien pohjalta rakentunut verkosto tietoa ja tuntemuksia, että sitä ei ole mahdollista loppuun asti selvittää. (Tässä yhteydessä on huomattava, että NLG:n aikaan koneoppiminen ja neuroverkot eivät vielä olleet käytännöntasolla olemassa.)

NLG:n kritiikki vallitsevaa opetuskäytäntöä kohtaan kohdistuu erityisesti opettajälähtöiseen opetukseen, jossa oppilaat passivoidaan kuuliaisiksi tiedon vastaanottajiksi. Ryhmän näkemyksen mukaan oppiminen on parempaa, jos ensinäkin opeteltavaa asiaa käsitellään monipuolisesti (ks. kuva 9). Oppimisen ja opetuksen tulisi olla yhteisöllistä, jolloin oppilailla olisi mahdollisuus reflektoida oppimaansa, opetuksen sisältöä ja oppimisprosessia. Nykymuotoinen opetus ei NLG:n mukaan ota riittävän hyvin huomioon oppilaiden erilaisia oppimisen tapoja, eikä heidän taustojensa merkitystä oppimisprosessiin.¹²⁸

Edellä kuvatun pohjalta NLG luo neliosaisen oppimiskäsityksen, jossa osiot voivat sekoittua ja olla eri järjestyksissä, mutta pääpiirteissään jako on seuraavankaltainen; paikallinen tekeminen (Situating Practices), palaute (overt instruction), kriittinen rajaaminen (critical farming) ja uudelleentarkastelu (transforming practises).

Paikallinen tekeminen, oppimisen paikka, pohjautuu ryhmään oppijoita ja ohjaajaa tai opettajaa. Pyrkimyksenä on muodostaa turvallinen itsensä ylittämiseen eli

128Cope. Kalantzis. 2000 s. 30-32

”riskinottoon” rohkaiseva ilmapiiri. Oppilaiden kiinnostus ohjaa oppimista. Oppimisesta katoaa mielekkyys ja tulokset jäävät olemattomiksi, ellei oppilas koe, että opeteltava asia on käyttökelpoinen ja hyödyllinen hänelle. Opetussuunnitelman teossa on tässä vaiheessa olennaista tiedostaa, mitä asiasta on aiemmin opittu. Pyritään muotoilemaan opit-tava asia sen perusteella mitä ryhmä yhdessä asiasta jo tietää ja katsotaan mihin suun-taan oppimista olisi lähdettävä suuntaamaan. Tämä osa-alue liittyy edellä kuvattuun op-pilaiden oppimisessa tapahtuvaan tiedon rakentamiseen ja tähän liittyviin kokemuksiin (Design).¹²⁹

David Bond tarkastelee artikkelissaan *A Pedagogy of Multiliteracies* kurs-sia, jossa Etelä-Afrikassa järjestetyssä AIM-projektissa (the Associate in Management) tarjottiin osallistujille työkaluja työn saamiseksi, eli käytännössä kykyä esitellä omaa osaamistaan työnantajille. Kurssilaisilla oli siten lähtökohtaisesti jo riittävä formaali koulutus työtehtäviin. Bondin esimerkissä paikallinen tekeminen muodostui kurssilais-ten kokemuksista erilaisista neuvottelutilanteista ja ryhmässä simuloiduista roolileikki-pohjaisista harjoitteista. Tämän tarkoituksena oli hahmottaa erilaisia neuvottelutilanteita ja neuvottelijoiden rooleja niissä.¹³⁰

Palaute-osiossa oppijat tehdään tai tulevat tietoisiksi siitä mitä he ovat op-pineet. Esimerkiksi voidaan tehdä ryhmätyötä, jossa yhdessä saadaan enemmän ja haas-tavampia tehtäviä suoritettua, kuin yksin tekemällä. Opettajan avulla syvennetään oppi-mista, saadaan palautetta. Hän auttaa oppilaita löytämään oppimisen eteenpäin viemisen kannalta tärkeät asiat. Tässä kohdin oppilaat ja ohjaaja voivat kehittää metakieltä, jolla he kykenevät kuvaamaan tiedon kohteita ja tiedon muodostustaan (yllä kuvatun design-prosessin vaiheita) ja kuinka he ovat suorittaneet tiedonmuodostusta (Situating Practice, Overt Instruction, Critical Farming ja Transformed practises).¹³¹

Bondin esimerkissä palauteosio (Overt Instruction) sisälsi ulkopuolisen tarkkailijan roolin omaksumisen edellisen vaiheen neuvottelutilanteisiin. Tästä roolista käsin tarkasteltiin neuvottelutilanteita ja luotiin metakieli, eli käytännössä kielellisiä työkaluja, käsitteitä tai metaforia, joiden avulla neuvotteluja kyettiin analysoimaan. Myös neuvottelutilanteita koskevaa teoreettista kirjallisuutta käytettiin hyväksi pyrit-

¹²⁹Cope. Kalantzis. 2000 s.28-37.

¹³⁰Bond. 2000. s 314-318.

¹³¹Cope. Kalantzis. 2000 s. 30-35.

täessä kehittämään neuvottelutaitoja ja ymmärtämään syvemmin neuvotteluprosessia.¹³²

Seuraavaksi on kriittisen rajauksen vuoro. Opittu asia asetetaan opettajan avulla keskustelemaan aiemmin asiasta opitun kanssa (Situating Practice). Mahdollistetaan opitun kriittinen tarkastelu ja löydetään opitulle käyttömahdollisuuksia:

”...learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned: constructively critique it; account its cultural location; creativity extend and apply it; and eventually innovate on their own, within old communities and in new ones”. (Lähde: Cope. Kalantzis. 2000. s. 34.)

AIM-projektin yhteydessä Critical Framing merkitsi metakielen ja metaforien avulla ymmärrettyjen ja niistä enemmän opittujen neuvottelutilanteiden tarkastelujen viemistä ulkomaailmaan. Etelä-Afrikan lähihistoriasta ja päivänpolitiikasta löytyi runsaasti kiperiä neuvottelutilaisuuksia tarkasteltavaksi. Kurssilaiset saivat niistä enemmän irti tarkasteltuaan ensin harjoitusluontoisia keskusteluja.

Lopuksi palataan alkuun (transformed practice). Mikä on tämän asian suhde ympäristöön, yhteiskuntaan ja minulle? Opitun asian tarkastelu kulttuurien välisessä kontekstissa ja omien aiemmin opittujen mallien (available design) uudelleen muotoilu yhdistyvät uudelleentarkasteluvaiheessa, jossa opittua peilataan ja mahdollisuuksien mukaan upotetaan vanhoihin tietoihin (design). Jos oppimista on tapahtunut, niin oppilaat ovat kyenneet luomaan uusia merkityksiä. AIM-projektissa tämä vaihe voitaneen ymmärtää toimeksiantona käyttää kurssilla opittua apuna työpaikan hankinnassa. Toisaalta kurssille hakeutuminenkin voidaan itsessään nähdä muutostavoitteena aiempaan tilanteeseen, työllistymiseen liittyviin haasteisiin nähden.¹³³

Näin ymmärrettynä monilukutaito on NLG:n näkökulmasta syklinen struktuuri, jossa uusi keskustele vanhan kanssa. Yhteisöllinen oppiminen korostuu, mutta myös opettajan rooli oppimista ohjaavana henkilönä on huomioitu. Opettaja ei suoraan sanele mitä ja miten opiskellaan, vaan auttaa ryhmää huomaamaan näitä asioita itsenäisesti. Yhteiskunnallisten muutosten seurauksena oppilasryhmät ovat sisäisesti yhä monimuotoisempia, kun erilaisista taustoista tulevat henkilöt opiskelevat yhdessä. Tämä

¹³²Cope. Kalantzis. 2000 s.28-37. Bond. 2000. s 314-318.

¹³³Cope. Kalantzis. 2000. s.28-37. Bond. 2000. s 314-318.

tulee ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa. NLG:n mukaan olisi hyvä jos koko yhteisöä kuultaisiin jo suunnitteluvaiheessa¹³⁴.

6.1.3 Monilukutaidot tänään

NLG näki monilukutaitojen opettamisen työkaluna teknologisoistuvassa ja monimuotoistuvassa todellisuudessa. Se oli sateenvarjokäsité, jolla he pyrkivät kuvaamaan muutosta modernista maailmasta post-moderniin, fordistisesta suorittamisesta post-fordistiseen tietämiseen. Koulussa tämä muutos tarkoitti siirtymää tuottavasta opetuksesta, jossa tietyt tiedot ja taidot siirrettiin opettajalta oppilaille, pedagogiseen design-opetukseen ja -oppimiseen, jossa massojen sijasta kasvatetaan ja koulutetaan yksilöitä. Parikymmentä vuotta ovat osoittaneet, kuten Frank Serafini ja Elisabeth Gee tuovat teoksessaan *Remixing Multiliteracies*¹³⁵ hyvin esille, että NLG:n ydinajatuksena kuten oppimisympäristön multimodaalisuus, monenlaisten ihmisten kanssa yhdessä tekeminen, formaalin järjestelmän ulkopuolinen oppiminen versus kouluopetus, oppimisen mielekkyyden merkityksen ymmärtäminen oppimistuloksien kannalta, merkityksen muodostaminen/design jne. ovat edelleen ajankohtaisia, vaikka NLG:n kaikki tulevaisuudenennusteensa eivät aivan pitäneet paikkaansa.

Serafini ja Gee toteavat, että esimerkiksi talouselämän kehitys ei ole johtanut siihen, että koulutetulla henkilöllä olisi mahdollisuus ”äänestää jaloillaan” missä hän työskentelee. Yritykset ovat kiinnostuneempia tuottamaan johtajilleen voittoa, kuin pohdimaan henkilöstön elinoloja tai koulutusasioita kolmannessa maailmassa tai asiakastyytyväisyyttä. Tämä johtaa korkeasti koulutettujenkin keskuudessa pätkätyömaailmaan.

Toisaalta Serafini ja Gee pohtivat valeutisten ilmiselväksi tulkitsemaansa vaikutusta ihmisten käyttäytymiseen. Työn siirtyminen halvemman työvoiman alueille ja epävarmuus omasta urakehityksestä, tulojen epävarmuus ja lopulta omanarvontunnon heikkeneminen saavat koulutetunkin ihmisen, mikä on ällistyttävää, tarttumaan populistiseen ”informaatioon”. Valeutisten masinointi on myös muuttunut helpommaksi ja tunnistaminen ”oikeista” uutisista hankalammaksi post-faktuaalisessa maailmassa.¹³⁶

¹³⁴Cope. Kalantzis. 2000. s.36-37.

¹³⁵Serafini. Gee. 2017.

¹³⁶Serafini. Gee. 2017. s. 8-12. Exley. Luke. 2010. s. 36-37.

NLG:llä oli tulevaisuuden suhteen valoisampi kuva; he uskoivat ihmisten pystyvän rakentamaan yhteistä todellisuutta ja koulu oli tässä työssä avainasemassa. Serafinin ja Geen mukaan koulu on edelleen avainasemassa suvaitsevaisuuden rakentajana – tehtävä vain näyttää paljon haastavammalta kuin se NLG:n aikaan oli. Monilukutaidon opetuksen painopiste on, hieman kärjistäen, siirtymässä monenlaisen lukemisen ja kulttuurisen rikkauden ihailemisesta kriittiseen lukemiseen, karuimmillaan oikean erottamiseen väärästä moniarvoistuvassa todellisuudessa. Informaatioteknologian kehitys ei ole johtanut pelkästään tietoresurssien saatavuuden kasvuun, vaan myös kuluttajien kytkeymiseen yhä kiinteämmiksi osiksi markkinointikoneistoja. Kuten NLG:n aikaan, myös tänään tämä ei välttämättä tapahdu koulussa. Oppiminen on monimuotoistunut ja koulun pitäisi pystyä vastaamaan tähän tarjoamalla kaikille mahdollisuus päästä osallisiksi tietoverkon helmistä ja samalla tarjota työkalut, jotta oppilaasta ei tule helmensaalista-
jan uhria.

”Uudet lukutavat” eivät kuitenkaan välttämättä tarkoita vanhojen hylkäämistä. Oppikirjaan ja opettajaan nojaavan opetuksen ei välttämättä tarvitse kokonaan kadota tietokoneiden ja oppilasperusteisen oppimisen tieltä. Parhaimmillaan ne tarjoavat toinen toistaan täydentävän oppimiskokemuksen ja luovat yksilöllisiä mahdollisuuksia – toinen oppii paremmin näin, toinen noin.¹³⁷

6.2 Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteet 2014 ja NLG:n monilukutaidot – seuraako aiempi jäljempää?

Mitä monilukutaidolla nykyään ymmärretään, on hyvin laaja kysymys. Näyttää siltä, että kuten alussa, niin tänäänkin monilukutaito on sateenvarjokäsite, jonka alle voidaan sijoittaa joukko muita lukutaitoja, kuten kuvanlukutaito, pelilukutaito, kulttuurilukutaito jn. Monilukutaito on akateemisessa koulutuskeskustelussa hankalasti määriteltävä käsite, koska sillä voidaan viitata käytännössä mihin tahansa perinteisistä opettaja- ja koulu-keskeisistä kasvatusnäkemyksistä poikkeaviin, yleensä 1990-luvulla kehittyneisiin traditioihin, joiden juuret tosin voivat olla huomattavasti varhaisemmissa vaiheissa. Tietyiltä osa-alueilta monilukutaitokeskustelu tulee lähelle kriittisen pedagogiikan aluetta.

Monilukutaidosta keskusteltaessa onkin yleensä tarpeen määritellä, miltä kannalta asiaa kyseisellä kerralla haluaa lähestyä, eli määritellä teoreettista viitekehystä

¹³⁷Serafini. Gee. 2017 8-12. Exley. Luke. 2010. s. 36-37.

monilukutaitojen sisällä, tai kuten Jennifer Rowsell ja Julianne Burgess artikkelissaan *Around and Around We Go, Layering Turns into Multiliteracies Framework*¹³⁸ toteavat, voi olla tarve täydentää NLG:n alkuperäistä teoriapohjaa uusilla aspekteilla.

Edellä todettu näyttää pätevän myös pohdittaessa missä määrin NLG:n näkemys on linjassa POPS2014-asiakirjassa esitetyn monilukutaito-käsitteen kanssa. Tässä luvussa pyrin hahmottamaan eroja ja yhtäläisyyksiä NLG:n monilukutaitokäsitteen ja POPS2014-asiakirjassa esitetyn monilukutaitokäsitteen suhteen (6.2.1). Teen myös yhteenvetoa (6.2.2) tutkielman annista.

6.2.1 Monilukutaito-käsitteen vertailu

Ensin on otettava huomioon, että käännös *multiliteracies* – monilukutaito, ei ole ongelmaton. Verrattaessa käsitteen käyttöä NLG:n ja POPS2014:n välillä, osuu heti silmään, että NLG käyttää termistä monikkoa (*Multiliteracies*) ja POPS2014 yksikköä (monilukutaito). POPS2014-asiakirjaan on jostakin syystä valittu yksikkömuoto, vaikka siinä tulee selvästi ilmi, että on olemassa monenlaisia lukutaitoja¹³⁹. Molemmissa kirjoituksissa monilukutaito liittyy tavalla tai toisella yhteiskunnalliseen muutokseen.

POPS2014:ssa monilukutaito on yksi laaja-alaisen osaamisen osaamistavoitteita. Tällaisena se on sisällytetty eri oppiaineisiin. NLG:ssä sen sijaan monilukutaito oli nimi koko oppimisteorialle tai vielä laajemmin käsite kuvaamaan yhteiskunnallisia muutoksia ja tästä seuranneen koulutustarpeen uudelleenarviointia. Tämä voidaan nähdä siten, että asiakirjassa monilukutaito on pieni piste suhteessa NLG:n suureen ympyrään. Vaikka näin on, niin kuitenkin jos tarkastelemme koko POPS2014-asiakirjaa, opetuskäytännöt, opetustyyli- ja opetuskeino- ja oppimiskäsitys yleisellä tasolla ovat samansuuntaisia NLG:n monilukutaito-käsitteen kanssa. Molemmissa kirjoituksissa oppiminen nähdään prosessina, molemmat korostavat reflektointia ja yhteisöllistä työskentelymallia. Oppimisen merkityksellisyyden ja mielekkyyden huomioiminen ja siihen pyrkiminen on kummassakin sisäänrakennettu. Näissä huomioissa tosin on korostettava, että POPS2014 ei liitä niitä suoraan monilukutaitokäsitteeseen.

¹³⁸Burgess, Rowsell. 2017. s. 75.

¹³⁹Esim. POPS2014 s. 22 ”Monilukutaitoon sisältyy monia erilaisia lukutaitoja, joita kehitetään kaikessa opetuksessa.”

Molemmat tarkastelussa olevat käsitteenmäärittelyt sisältävät ajatuksen laajasta tekstikäsitteestä, POPS2014:n ilmaisua käyttäen. NLG käytti esimerkkinä aikakauslehteä. Lehteä ei vain lueta, vaan sitä myös katsellaan, siihen liittyy kulttuuri-historiaa, yhteiskunnallisia käsityksiä jne. Myös oppimisen kohdetta (”some design elements”) olisi NLG:n näkemyksen mukaan lähestyttävä monelta eri kannalta (audio, spatial, gestural...). POPS2014 puhuu teksteistä nauttimisesta, niiden tuottamisesta, jakamisesta, niiden analysoinnista jne. Vaikka ”teksti”, oppimisen kohde, ymmärretään molemmissa melko laajasti, niin ei kuitenkaan yhteismitallisesti. Siinä missä NLG korostaa oppimisen tuloksena merkityksen rakentamista, POPS2014 puhuu, monilukutaidon ollessa kyseessä, tekstien kanssa työskentelystä. Seuraava kaavio auttaa hahmottamaan edellä todettua.

POPS2014	NLG
Monilukutaito on yksi osa laaja-alaisen osaamisen osaamiskokonaisuutta	Monilukutaito on itsenäinen käsite kuvaamaan ryhmän näkemystä yhteiskunnallisesta muutoksesta ja suotuisasta tavasta opettaa uudessa tilanteessa
Oppiminen tässä kontekstissa voidaan nähdä tekstien/tiedon kanssa työskentelynä	Oppiminen tässä kontekstissa voidaan nähdä merkityksen rakentamisena
Tekstit ovat luonteeltaan sanallisia, kuvallisia, auditiivisia, numeerisia ja kinesteettisiä symbolijärjestelmiä	Auditiivisuus, spatiaalisuus, visuaalisuus ja kielellisyys ovat opeteltavaan asiaan sovellettavia lähestymistapoja

Kuva 10. Vertailua monilukutaitokäsitteen määrittelyssä POPS2014/NLG

Kaiken kaikkiaan voidaan huomata, että vaikka päältäpäin näyttäisi, että molemmat kirjoitukset puhuvat samasta asiasta ja käyttävät osin samansuuntaisia käsitteitä, niin erot ovat tarkemmassa tarkastelussa selkeät. Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet puhuvat samansuuntaista kieltä NLG:n monilukutaitokäsitteen kanssa, mutta tätä koko puhetta ei ole laitettu NLG:n tapaan monilukutaitokäsitteen alle. Yhteiskunnan näkökulmasta voitaisiin todeta, että uusi aikakausi, joka pitkälti on seurausta tietotekniikan kehittymisestä ja sitä kautta kiihtyvää tahtia globalisoituvasta maailmasta saa POPS2014-asiakirjassa ilmauksensa arvoja, oppimiskäsitystä ja laaja-alaista osaamista käsittelevissä osioissa, NLG:llä se on osana koko monilukutaitokäsitettä.

Tällainen monilukutaito-käsitteen perusteiden uudelleenmuokkaus on pikemminkin sääntö kuin poikkeus. Edellä on todettu, että monilukutaitotutkimukselle on tyypillistä sovittaa monilukutaito erilaisiin opetus/oppimistilanteisiin. POPS2014 voidaan ainakin jossakin mielessä nähdä tällaisena projektina. Seuraavassa esimerkin omaisesti katsaus tutkimukseen, jossa monilukutaidon teoriakehystä on rakennettu eteenpäin tarkastelemalla NLG:n keskeisiä teoreettisia lähtökohtia tämänhetkisessä valossa.

Julie Coiron, Carita Kiilin ja Jill Castekin tarkastelevat ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen tähtäävää Personal Digital Inquiry-menetelää, joka nojaa NLG:n pedagogiseen malliin. He käyttävät käsitettä uudet lukutaidot (New literacies), jolla he ilmeisesti korostavat sitä kehitystä lähinnä ICT-teknologian saralla, mikä on tapahtunut viimeisten 20 vuoden aikana. Keskeiset huomiot he tiivistävät taulukkoon, jossa tarkastellaan ja tarjotaan näkökulmia monilukutaitojen opettamiseen. Keskimmäisessä sarakkeessa on NLG:n keskeinen elementti ja sen tulkinta. Vasemmassa sarakkeessa on oppilaiden työntekoon ja aktivointiin liittyviä ohjeita. Vasen reuna on uusien lukutaitojen mukainen tulkinta edellisistä sarakkeista.¹⁴⁰

¹⁴⁰Castek. Coiro. Kiili. 2017. s 119-126

Figure 8.2. Four Pedagogies of Personal Digital Inquiry

Components of Personal Digital Inquiry (PDI) Framework	Elements of a Multiliteracies Pedagogy	Elements of a New Literacies Perspective of Online Research and Comprehension
INQUIRY: Actively build personally relevant connections to a certain perspective and knowledge base or culture; these engagements prompt interest and personal wondering	<ul style="list-style-type: none"> Teaching through Situated Practice (to foster experiences with authentic practices) Learning through Experiencing 	<p>Reading, discussing, and composing to:</p> <ul style="list-style-type: none"> Define important questions; Locate relevant information; Critically evaluate information for accuracy, reliability, purpose, and perspective; Compare, contrast, analyze and synthesize information across multiple sources; and Communicate ideas with and for others
COLLABORATION & DISCUSSION: Facilitate ways of talking about, examining, listening, and discussing underlying concepts that help build connections across different disciplines, modes, and perspectives	<ul style="list-style-type: none"> Teaching through Overt Instruction (to foster depth of understanding) Learning through Conceptualization 	
CREATION & PARTICIPATION: Engage in making, creating, performing, composing, interpreting, and explaining as diverse forms of constructing new knowledge	<ul style="list-style-type: none"> Teaching through Transformed Practice (to foster knowledge transfer) Learning through Application 	
REFLECTION: Compare and contrast different contexts, purposes, and perspectives while coming to know whose interests a specific text, product, or solution serves best	<ul style="list-style-type: none"> Teaching through Critical Framing (to foster breadth of understanding) Learning through Analysis 	

Copyright © 2017. Teachers College Press. All rights reserved.

Remixing Multiliteracies : Theory and Practice from New London to New Times, edited by Frank Serafini, and Elisabeth Gee, Teachers College Press, 2017. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=4980546>. Created from tampere on 2017-10-17 01:15:54.

Kuva 11. Yksi tapa hahmottaa monilukutaitoja

Tästä lyhyestä tarkastelusta monilukutaitokäsitteen soveltamisesta nykyaikaan, 20 vuoden päähän käsitteen lanseerauksesta, käy ilmi kuinka käyttökelpoinen se on pohjakäsitteenä, pisteenä josta lähteä liikkeelle.

Näyttää siltä, että POPS2014-asiakirjassa on muovattu käsite omiin tarkoituksiinsa sopivaksi tarkastelematta suuremmin sen juuria. Toisaalta asiakirjan esittämä käsitys monilukutaidosta on niin repaleinen, että kovinkaan tarkan kuvan saaminen siitä, mitä sillä pohjimmiltaan halutaan sanoa, on hankalaa.

7 LOPUKSI

Edellä olen tarkastellut monilukutaito-käsitettä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014-asiakirjassa ja pyrkinyt selvittämään, onko asiakirjan käsitteenmäärittely jatkumossa NLG:n lanseeraaman monilukutaidot-käsitteen kanssa. Monilukutaito näytetään tämän tutkimuksen valossa sateenvarjokäsitteenä, jonka juuret ovat NLG:n Multiliteracies-manifestissa 1990-luvulla. Tarkastelun taustalla molemmissa kirjoituksissa nostettiin esiin yhteiskunnallinen muutos fordistisesta yhteiskunnasta post-fordistiseen. Toinen keskeinen muutosvoima on alati kehittyvä ICT ja se hyödyntäminen työ- ja opiskelumaaailmassa. Internetin välityksellä koulusta on tullut osa maailmanlaajuisia oppimisympäristöä, joka on täynnä erilaisia tekstejä tutkittavaksi, kommentoitavaksi, kirjoitettavaksi ja opittavaksi. Opettamisesta on tullut design-tuote ja opettajista, olivat he/nemitä tahansa, muotoilijoita ja oppimisesta muotoilemista.

Mielekkyyys, kiinnostavuus, innovatiivisuus ja sovellettavuus ovat nousseet oppimiskokemuksen ja opettajan ammattitaidon mittareiksi. Oppiminen kuvataan usein ympyräksi, jossa lähtötilasta, mikä voi olla etäisyydessä piilevän epävarmuuden tunteen kokemista tai vajavaista tyytyväisyyttä, siirrytään jonkinlaisen ongelman tiedostamisen, tiedonhaun ja erilaisten tiedon sovellusvaiheiden kautta ymmärtämiseen, joka oikeastaan on lähtötila¹⁴¹, koska varma tieto tai viimeisen sanan sanominen on sinänsä mahdollista. Tämä on vastakohtaista näkemykselle, että oppiminen on jana, jonka alkupäässä on (opettajan esittämä) ongelma/kysymys, välissä vedenpitävä ratkaisun löytäminen ja lopussa oppinut ihminen, jonka opettaja palkitsee hyvällä arvosanalla.

Vaikka molemmissa asiakirjoissa oli paljon samankaltaisia huomioita, tarkempi analysointi osoitti, että erot käsitteenmäärittelyssä olivat myös huomattavia. Siinä missä NLG käytti monilukutaitokäsitettä kattokäsitteenä kuvaamaan niin yhteiskunnallista muutosta kuin sen heijastumaa koulumaaailmaan, otettiin POPS2014-asiakirjassa käsitteestä vain osia omiin tarkoituksiinsa. Tällainen monilukutaitokäsitteen muovaaminen omiin tarkoituksiin osoittautui käytettyjen lähteiden valossa enemmän säännöksi kuin poikkeukseksi, joten siinä mielessä POPS2014 edustaa tavanomaista menettelyä. Kuitenkin näyttää siltä, että asiakirja ei aivan selkeästi seuraa NLG:n linjaa. Esimerkiksi

¹⁴¹Tässä voidaan nähdä yhtymäkohtia informaatiotutkimuksen klassikkoteorioihin, kuten esimerkiksi Kuhlthaun tiedonhankintaprosessiin (esim. Kuhlthau 1997) tai Jarkko Karin tiedonkäytön jäsenyykseen (Kari. 2011)

yhteiskunnalliset muutokset oli asiakirjassa sijoitettu oppimiskäsityksen ja arvopohjan analyysien alle, eikä, kuten NLG asian ymmärsi, osaksi monilukutaidot-käsitettä.

Tämän tutkimuksen ulkopuolelle on täytynyt rajata monia mielenkiintoisia aiheita. Yksi niistä löytyy kriittisen pedagogiikan ja monilukutaitojen leikkauspisteestä. Monin paikoin monilukutaitokeskustelussa sivutaan kriittisen pedagogiikan alaa, varsinkin kun otetaan huomioon NLG:n yhteiskuntakritiikki. Historiallisesti orientoituneempi tarkasteluhorisontti löytyisi pohdinnasta kuinka monenlaisia uusia lukutaitoja eri historian kehitysvaiheet ovat vaatineet. Ollaanko nyt todella uuden edessä, mullistuuko maailma teknologiavyöryssä vai elämmekö yhtä murrosta murrosten ketjussa, tilaa, josta kohta tulee normaalitila. Lukeminen on tuhansia vuosia vanha taito ja kirjoitustaitokin todennäköisesti samaa ikäluokkaa. Monenlaisia oppijoita, opettajia, kirjoituksia, tekstejä ja lukutapoja mahtuu tälle aikajänteelle.

Mitä tästä tutkielmasta lopulta tulisi oppia? Mitkä ovat ne keskeiset havainnot, joihin olisi tulevaisuudessa hyvä kiinnittää huomiota? Tässä tutkielmassa olen analysoinut monilukutaitokäsitettä mahdollisesti perusteellisemmin kuin mitä asiakirjaa käytännön työssä apuvälineenään ja ohjenuoranaan käyttävät henkilöt tekevät. Tältä osin huomiot voivat olla ”korkealentoisia”. Toisaalta POPS2014-asiakirjaa oli laatimassa yli 300 henkilöä, joten käsitteenmäärittely lienee ollut jo luonnosvaiheessa kovaa työtä. Näen että vaikka kenttätyössä ei takerruttaisikaan ”pikkuseikkoihin”, on tärkeää tutkia, mitä kaikkea asiakirjan keskeisellä käsitteistöllä voidaan tarkoittaa. Toisaalta tässä tutkielmassa olen tarkastellut käytännössä vain valmiita asiakirjoja, joten niitä prosesseja, mitkä niiden takana ovat olleet, en ole juurikaan analysoinut. Tästä seuraa ainakin ettei POPS2014-asiakirja laatineiden yksittäisten tutkijoiden ja muiden asiantuntijoiden ääni tule kuuluviin ylitse valmiin asiakirjatekstin. Selvää on, että asiakirjaa laatineiden keskuudessa on ollut erilaisia näkemyksiä käsitteenmäärittelystä – sen verran laaja-alainen lopputulos on.

Opetussuunnitelman ytimessä on tavoite tarjota koko valtakunnassa, jokaisessa koulussa, jokaiselle oppilaalle yhdenvertaista opetusta – peruskoulun tulisi olla kaikille sama. *Tämän tutkielman puitteissa on kuitenkin käynyt ilmi, että yksi uuden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden keskeinen, laaja-alaisen osaamisen osaisale, monilukutaito, on asiakirjassa käsitteellisesti niin laaja, että on hankala nähdä kuinka sen opetus kouluissakaan voisi olla yhteneväistä.* Näin vaarantuu ainakin tältä osin oppilaiden yhdenvertaisuus kouluopetuksessa. Monilukutaito on lisäksi yhteydessä

ainakin tieto- ja viestintätekniikan opetukseen, joten tältäkin osin on olemassa vaara opetuksen eriarvoistumiseen. Nyt olisi tärkeää analysoida myös muita POPS2014-asiakirjan keskeisiä osaamisalueita ja katsoa esiintyykö niissä näin laajaa käsitteenmuodostusta. Lisäksi olisi perusteltua tutkia kouluja ainakin monilukutaito-osaamisalueen osalta. Onko POPS2014:n käsitteellinen laaja-alaisuus siirtynyt moninaisine tulkintamahdollisuuksineen käytännön opetustyöhön ja näin eriarvoistanut koululaisia?

POPS2014-asiakirjassa asetetaan perusopetukselle korkeita tavoitteita paitsi monilukutaidon, myös muun koulutyön suhteen. Voidaan kysyä, onko tavoitteita laadittaessa huomioitu, että asiakirjaa sovelletaan myös normaalikoulujen ulkopuolella, missä oppilaiden oppimisvalmiudet ja kotitaustat voivat poiketa merkittävästi yliopistojen kouluista. Miten asiakirjassa esitetyissä tavoitteissa onnistutaan ja miten ne käytännössä istuvat suomalaiseen peruskouluun, selviää vasta tulevaisuudessa.

LÄHTEET

- Bianco, Jopseph Lo. 2000 Multiliteracies, Literacy, Learning and the Design of Sosial Future Lontoo: Routledge.
- Bond, David. 2000. Multiliteracies, Literacy, Learning and the Design of Sosial Future Lontoo: Routledge.
- Burgess, Julianne. Rowsell, Jennifer. 2017. Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times. Toim. Frank Serafini, Elisabeth GeeNew York: Theachers College Press 2017.
- Castek, Jill. Coiro, Julie. Kiili, Carita 2017. Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times. Toim. Frank Serafini, Elisabeth GeeNew York: Theachers College Press 2017.
- Cope, Bill. Mary, Kalantzis. 2000 Multiliteracies, Literacy, Learning and the Design of Sosial Future Lontoo: Routledge.
- Exley, Beryl. Luke, Allan. 2010. Multiliteracy in Motion. Current theory and Practice. Lontoo Routledge 2010.
- Fairlough, Norman. 2000 Multiliteracies, Literacy, Learning and the Design of Sosial Future Lontoo: Routledge.
- Gee, James Paul. 2000. Multiliteracies, Literacy, Learning and the Design of Sosial Future Lontoo: Routledge.
- Hankala, Mari. Harjunen, Elina. Kauppinen, Merja. Kulju, Pirjo. Pentikäinen, Johanna. Routarinne, Sara 2017. Kehittämisen palat, yhteisöjen salat, näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Toim. Annala. Korhonen. Kulju. Tampere: Tampere University Press.

- Heikkinen, Anja. Kaukiainen Pirkko 2011. Valistus ja koulunpenkki, kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: SKS.
- Heinlahti, Kaisa. Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa. 2006 Mitä on tutkimus, argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Heinström, Ropo. Sormunen. 2015. Identiteetistä informaatiolukutaitoon, tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Tampere: Tampere University Press.
- Jalava, Tuomas. Selkee, Johanna. Torsell, Kurt. 2014. Peruskoulujen ja lukioiden tietotekniikkakartoitus 2013. Helsinki: Kuntaliitto.
- Järvilehto, Lauri. 2014 Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jolkkonen, Jari 2007. Systemaattinen analyysi tutkimusmetodina. Metodiopas Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Jyrkiäinen, Paavo. Paala, Annika. 2015 Monilukutaito kaikki kaikessa. Toim. Kauppinen, Reijo. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Kari, Jarkko. 2011. Ote informaatiosta. (2. painos) Toim. Serola, Sami. Helsinki: Avain.
- Kauppinen, Reijo. Sintonen, Sara. 2009. Medialukutaidot osallisuus mediakasvatus. Helsinki: Helsinki University Press/Palmenia.
- Kaartinen, Tapani. 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Keltikangas-Järvinen 18.2.2018. YLE Aamu-tv-ohjelmassa.
- Kettunen, Pauli. Simola, Hannu. 2012 Tiedon ja osaamisen Suomi. Hämeenlinna: SKS.

- Kinossalo, Marju. 2015. Identiteetistä informaatiolukutaitoon, tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Toim. Ropo. Sormunen. Heinström. Tampere: Tampere University Press.
- Kinossalo, Pietarinen, Pyhältö, Soini 2017. Kehittämisen palat, yhteisöjen salat, näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Toim. Korhonen, Vesa. Annala, Johanna. Kulju, Pirjo. Tampere: Tampere University Press.
- Kiilakoski, Tomi. Tomperi Tuukka. Vuorikoski Marjo. 2005 Kenen kasvatusta, Kriittinen pedagogiikka ja toistinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Koskinen-Sinisalo, Kirsi-Liisa. Tuomi-Marja. 2015 Monilukutaito kaikki kaikessa. Toim. Kaartinen, Tapani. Tampere University Press.
- Kuhlthau, Carlo Collier. 1997. Learning in digital libraries: An information search process approach. Library Trends, Spring 1997, vol. 45 issue 4. s. 708.
- Kulju, Pirjo. Tuomi, marja. 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Toim. Kaartinen, Tapani. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Kulju, Pirjo. Kupiainen, Reijo. Mäkinen, Marita. 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Toim. Kaartinen, Tapani. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Kulju, Pirjo. Tuomi, Marja. 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Toim. Kaartinen, Tapani. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Kupiainen, Reijo. 2017. Kehittämisen palat, yhteisöjen salat, näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Toim. Korhonen. Annala. Kulju. Tampere: Tampere University Press.

Liikenne- ja viestintäministeriö 2010. Kansallinen tieto- ja viestintätekniikan

opetuskäytön suunnitelma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2016110428085>

Multisilta, Jari. Niemi, Hannele. 2014. Rajaton Luokkahuone. Helsinki: PS-kustannus.

Niiniluoto, Ilkka . 1997. Johdatus tieteen filosofiaan. Helsinki:Otava.

Nikander, Esko. 2015. Identiteetistä informaatiolukutaitoon, tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Toim. Ropo. Sormunen. Heinström. Tampere: Tampere University Press.

Nikander, Ismo. 2004. Hans-Georg Gadamer: Hermeneutiikka, ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.

Opetushallitus 1994, 2004, 2014; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020; Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta.

Rogers, Rebecca. Trigos-Carillo Lina 2017. Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times. Toim. Frank Serafini, Elisabeth Gee New York: Theachers College Press 2017.

Ropo, Eero. 2015. Identiteetistä informaatiolukutaitoon, tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija. Toim. Ropo. Sormunen. Heinström. Tampere: Tampere University Press.

Rokka, Pekka. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Serafini, Frank. Gee, Elisabeth. 2017. Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times. Toim. Frank Serafini, Elisabeth Gee New York: Theachers College Press 2017.

Vaittinen, Pirjo. 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.

Vitikka, Erja. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenys, sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.